

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт иностранных языков
Кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания

**Гибкий подход к формированию навыков и умений самостоятельной
работы студентов языкового факультета**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой

дата

подпись

Исполнитель:
Рогова Екатерина Андреевна,
обучающийся ЯОА-1601z
группы

подпись

Руководитель:
Старкова Дарья Александровна,
к. пед. н., доцент, зав. кафедрой

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА	6
1.1. Психолого-педагогическая характеристика студентов языкового факультета	6
1.2. Сущность понятия «самостоятельная работа» и методика организации самостоятельной работы.....	14
ГЛАВА 2. ГИБКИЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ .	33
2.1. Понятие гибкого подхода и его основные принципы	33
2.2. Внедрение элементов Скрам для развития навыков и умений самостоятельной работы.....	38
ГЛАВА 3. ПРИМЕНЕНИЕ ГИБКОГО ПОДХОДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА	46
3.1. Примерная программа развития навыков и умений самостоятельной работы	46
3.2 Результаты апробации примерной программы.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65

ВВЕДЕНИЕ

На начальном этапе обучения должно уделяться внимание самостоятельной работе обучающихся. К моменту поступления в высшие учебные заведения абитуриент должен обладать определенным набором навыков и умений самостоятельной работы, которые закрепляются и совершенствуются в процессе дальнейшего обучения. На деле практикующие преподаватели вузов сталкиваются с реальностью отсутствия или недостаточности таких навыков, что осложняет процесс обучения в высшей школе. Неуменьшающийся интерес к вопросу организации самостоятельной работы вообще и студентов в частности подтверждает, что, несмотря на многообразие мнений, проблема остается нерешенной, что подтверждает **актуальность** нашего **исследования**. В основе его лежит **проблема** организации самостоятельной работы студентов первого курса по дисциплине «Иностранный язык» таким образом, чтобы способствовать формированию навыков и умений самостоятельной работы студентов в течение первого курса, компенсируя нехватку таких на начальном этапе и постепенно переходя от деятельности с минимальной долей самостоятельности к творческой самостоятельной работе. Таким образом, мы считаем, что **актуальность** нашей **темы** обосновывается попыткой представления программы, которая могла бы помочь решению проблемы нашего исследования.

К вопросу организации самостоятельной работы обращались многие исследователи, такие как П. И. Пидксистый, И. А. Гиниатуллин, З. И. Комарова, Г. М. Бурденюк и другие. Часть исследований посвящено ей на ступени школьного образования, часть – вузовского. Некоторые исследователи рассматривают организацию самостоятельной работы в рамках обучения определенной дисциплины, безотносительно ступени

образования. Все это говорит о том, что проблема организации самостоятельной работы до сих пор существует, несмотря на достаточно большое внимание к ней, что неслучайно, так как самостоятельная работа играет большую роль в процессе обучения, и важно подойти к этому вопросу правильно.

Исходя из выше сказанного, **объектом** нашего исследования является формирование навыков и умений самостоятельной работы студентов языкового факультета. **Предметом** выступает использование гибкого подхода для процесса организации самостоятельной работы на основе специально разработанной программы. В качестве **цели** исследования мы ставим разработать и апробировать программу формирования навыков и умений самостоятельной работы студентов языкового факультета с помощью гибкого подхода. Среди **задач** мы формулируем следующие:

- 1) рассмотреть психолого-педагогические особенности студентов языкового факультета;
- 2) рассмотреть сущность понятия самостоятельная работа, формируемые навыки и умения самостоятельной работы при обучении иностранному языку;
- 3) рассмотреть возможность применения гибкого подхода в организации самостоятельной работы студентов и переложить их принципы на образовательный процесс;
- 4) разработать примерную программу организации самостоятельной работы студентов по дисциплине Иностранный язык с применением гибкого подхода;
- 5) апробировать и проанализировать разработку по дисциплине «Иностранный язык».

В качестве **гипотезы** мы выдвигаем следующее утверждение: формирование навыков и умений самостоятельной работы студентов в

рамках дисциплины «Иностранный язык» происходит более эффективно с применением гибкого подхода.

Научная новизна нашего исследования заключается в применении гибких методов, обычно используемых для управления командой разработчиков при разработке программного обеспечения, для организации самостоятельной работы студентов 1 курса по дисциплине «Иностранный язык».

Теоретическую значимость данного исследования заключается в описании теории использования гибких методов в образовательном процессе.

Практическая значимость исследования заключается в разработке программы формирования навыков и умений самостоятельной работы студентов с использованием гибких методов.

В основе **методологии** нашего исследования лежат наработки в сфере управления проектами и командами, основанными на принципах гибких методов (*К. Швабер, Дж. Сазерленд, Х. Книберг*). В качестве **методов теоретического исследования** используются анализ существующей литературы по вопросу организации самостоятельной работы студентов, обобщение результатов исследования организации самостоятельной работы студентов другими исследователями, сравнение результатов достижения педагогической сферы и сферы управления проектами и менеджмента в области информационных технологий, синтез существующих подходов к организации самостоятельной работы с гибким подходом организации разработки, в качестве **методов эмпирического исследования** – наблюдение, анкетирование, моделирование, эксперимент.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

1.1. Психолого-педагогическая характеристика студентов языкового факультета

В данной главе речь пойдет о том, как формируются навыки и развиваются умения самостоятельной работы у студентов языкового факультета, каковы психолого-физиологические особенности студентов, помогающие им успешно овладевать иноязычной компетенцией на специальном факультете, будут рассмотрены подходы к пониманию сущности самостоятельной работы и методики ее организации, а также сформулированы основные требования к программе формирования навыков и умений самостоятельной работы.

Период студенчества приходится, главным образом, на возраст 18-22 года, именуемый вторым периодом юности или первым периодом зрелости. Необходимо отметить многообразие подходов к периодизации периода взрослости. И. В. Шаповаленко приводит в первую очередь периодизацию Ш. Бюлер (в основе осуществление самоопределения), где выделяется возраст с 16-20 до 25-30 лет, называемый второй фазой развития взрослого человека, когда он пробует и ищет (профессию, спутника жизни и т. п.). В данный период «жизненные цели зачастую оказываются нереалистичными и подвержены изменениям» [Шаповаленко 2004: 286]. Возрастная периодизация, принятая Международным симпозиумом по возрастной периодизации в г. Москве в 1965 г., называет юношеским возраст 17-21 для

юношей и 16-20 для девушек. Возраст 22-35 лет для мужчин и 21-35 лет для женщин обозначается уже как первый период зрелости. Д. Б. Бромлей (1966) выделяет позднюю юность (15-21 год) и раннюю зрелость (21-25 лет). Э. Эриксон (стадии развития личности) рассматривает возраст от 11 до 20 как половую зрелость, подростковость и юность, а от 20 до 40-45 лет – как раннюю зрелость [Гамезо 1999: 10 – 14]. Л. С. Выготский считал, что возраст от 18 до 25 лет стоит рассматривать как начальное звено в цепи зрелых возрастов, а не как заключительное звено в цепи возрастов детства [Выготский 1984: 255]. И. В. Шаповаленко подчеркивает, однако, что нельзя путать такие понятия, как «зрелость» и «взрослость» [Шаповаленко 2004: 283]. Под взрослостью понимают «возрастной период человека, границы которого определяются комплексом социальных и биологических причин и зависят от конкретных социально-экономических условий индивидуального развития человека (в условиях нашего общества: нижняя граница – окончание средней школы, верхняя – выход на пенсию)» [Гамезо 1999: 249]. Мы считаем логичным рассматривать зрелость как одну из ступеней периода взрослости. В нашем исследовании будет рассмотрен начальный период взрослости. Многообразие перечисленных подходов к временным рамкам рассматриваемого возраста говорит о неоднозначности решения данного вопроса. И. В. Бестужев-Лада писал, что «молодежь – не только и не столько возрастное понятие, сколько социальное и историческое» [Бестужев-Лада 1984: 16]. Действительно, вопрос остается открытым, однако для удобства определимся, что в наше исследование будут включены представители возраста 17-19 лет (1 курс университета).

Этот период имеет некоторые особенности, которые необходимо осветить в этом параграфе. В частности, отмечается, что скорость реакции на простые, комбинированные и словесные сигналы возрастает до максимума в данном возрасте. Также наибольшей чувствительностью обладают анализаторы, достигается наибольшая пластичность в образовании сложных

психомоторных и других навыков. Кроме того, «наивысшей скорости достигают оперативная память, переключение внимания, решение вербально-логических задач и др.» [Самыгин 1998: 277]. Для данного периода характерны «оптимумы абсолютной и относительной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность и переключаемость сложных психомоторных навыков» [Марцинковская 2008: 175]. Из указанного можно сделать вывод, что данный возрастной период является периодом достижения наивысших результатов. Этот период важен для развития умственных способностей: существенно развиваются теоретическое мышление, умение абстрагировать, делать обобщения. Также происходят «качественные изменения в когнитивных возможностях: человек может нестандартно подходить к уже известным проблемам, умеет включать частные проблемы в более общие и т. д. Возникает творческая активность» [Гамезо 1999: 17]. «Мышление приобретает личностный эмоциональный характер. Возникает тяга к обобщениям, поиску закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами. Возрастают концентрация внимания, объем памяти, логизация учебного материала, формируется абстрактно-логическое мышление» [Дарвиш 2003: 165].

Главными новообразованиями данного возраста являются «саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни» [Слободчиков 2000: 311], становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я» [Дарвиш 2003: 166]. Ведущий вид деятельности – учебно-профессиональная, соответственно, мотивы, связанные с будущим, начинают побуждать учебную деятельность. В основе мотива познавательной деятельности – «стремление приобрести профессию» [Дарвиш 2003: 164-165].

Помимо физиологических особенностей исследователи отмечают, что в данном возрасте у человека наиболее активно развиваются эстетические и нравственные чувства, стабилизируется характер. Человек овладевает полным комплексом социальных ролей. Также происходит «преобразование всей системы ценностных ориентаций, интенсивно формируются специальные способности» [Самыгин 1998: 277]. Отсюда мы делаем вывод, что данный период является центральным для становления характера и интеллекта. И. В. Шаповаленко, называя этот период ранней взрослостью (молодостью), выделяет следующие признаки взрослости [Шаповаленко 2004: 283]:

- характер развития меньше связан с физическим ростом и быстрым когнитивным совершенствованием;
- человек в этом возрасте способен реагировать на изменения и успешно приспосабливаться к новым условиям, позитивно разрешать противоречия и трудности;
- человек преодолевает зависимость и может брать ответственность за себя и других;
- возникают такие черты характера, как твердость, благоразумие, надежность, честность и умение сострадать и др.;
- у человека появляются социальные и культурные ориентиры (роли, отношения и т. д.) для определения успешности и своевременности развития во взрослости.

У обучающихся данного возраста усиливаются сознательные мотивы поведения, формируются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность, умение владеть собой. Также повышается интерес к различным моральным проблемам, таким, как образ жизни, любовь, долг, верность и др. К сожалению, есть и негативные проявления данного возраста, а именно: немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков

[Самыгин 1998: 278]. Кроме этого, далеко не все молодые люди умеют рассчитывать свои собственные силы и рационально организовывать свою работу, так как перестраивается их жизнь, быт, деятельность, поэтому важны, особенно на младших курсах, организация систематического контроля за учебной деятельностью студентов, проведение индивидуальных консультаций, работа кураторов и т. д. Иными словами, для повышения самоорганизации и активности обучающихся важна регулируемая интеллектуальная нагрузка [Гамезо 1999: 16-17].

Данный период жизни является решающим этапом формирования мировоззрения и связан с решением смысложизненных проблем. Во время таких мировоззренческих поисков происходит социальная ориентация личности, когда человек осознает себя в качестве частицы социальной общности, выбирает свое будущее социальное положение и способы его достижения. Основной проблемой становится проблема смысла жизни [Дарвиш 2003: 165]. В фокус, прежде всего, попадают гуманистические ценности, общественная направленность личной жизни, широкая социальная благотворительность, идеал служения [Сапогова 2001: 357-358].

Данному возрасту свойственны рефлексия и самоанализ, повышенная эмоциональная возбудимость (неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность и т. п.) [Дарвиш 2003: 166]. С другой стороны, усиливается личностный контроль, самоуправление, что связано с новой стадией развития интеллекта, с открытием своего внутреннего мира [Сапогова 2001: 360]. Важное значение для развития личности имеет общение со сверстниками, которое является специфическим каналом информации, специальным видом межличностных отношений, а также одним из видов эмоционального контакта [Дарвиш 2003: 167].

Необходимо отметить противоречия, сопровождающие данный возраст [Гамезо 1999: 22-23]. Во-первых, существуют социально-психологические противоречия данного возраста. При большом количестве физических и

интеллектуальных сил существует строгий лимит времени, имеющихся экономических возможностей для удовлетворения возросших потребностей. Кроме того, противоречия между индивидуальными психологическими свойствами и складывающимися в группе межличностными отношениями. Возможны противоречия «преподаватель – студент», а также между требованиями в вузе и стереотипами поведения до вуза. Во-вторых, рассмотрим противоречия дидактического характера. Это противоречия между стремлением к самостоятельности в отборе знаний, способах их приобретения и формами и методами подготовки будущих специалистов, которые порождают неудовлетворенность студентов и преподавателей результатами учебного процесса. В-третьих, нельзя забывать об информационно-временных противоречиях, а именно противоречиях между количеством поступающей информации и временем, отводимым на ее обработку, приводящие к поверхностности в знаниях и мышлении студентов.

Отмечается кризис, называемый кризисом юности, который наступает в возрасте 17-21 года, связанный со становлением авторства в собственной жизни, со вступлением в самостоятельную жизнь. Этот кризис проявляется в крушении жизненных планов, в разочаровании в правильности выбора специальности и т. д. [Дарвиш 2003: 168]. Центральной проблемой в таком случае становится нахождение молодым человеком индивидуального, авторство в становлении своих способностей, в определении своего собственного взгляда на жизнь. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев называют кризисом юности период в жизни человека, когда преобладают мотив пристрастного и неустанного рассекречивания собственной самости, переживание чувств утраты прежних ценностей, представлений, интересов и связанное с этим разочарование [Слободчиков 2000: 324].

Беря во внимание, что в наше исследование попадут студенты первого курса, предположительный год рождения которых 1998-1999, мы можем рассмотреть их как определенную социальную группу, именуемую

социологами «поколение Z». Представители этого поколения любознательны, быстро и легко усваивают информацию, открыты современным технологиям. Где бы они ни были, они не могут обойтись без технических гаджетов, предпочитают виртуальное общение живому, проводят большую часть времени за компьютером, менее общительны в социальном плане, не хотят взрослеть и принимать на себя ответственность. Обладают клиповым мышлением, то есть имеют развитую краткосрочную память, сталкиваются с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Представители этого поколения не умеют работать в команде, что может негативно повлиять на их будущую профессиональную деятельность [Леонтьева, Котенко 2017: 154-155]. Т. И. Леонтьева и С. Н. Котенко считают, что для данного поколения необходимо использовать как классические, так и современные формы обучения в высшей школе [Там же: 155]. И. А. Зимняя писала, что зачастую первокурсники, как правило, демонстрируют определенные языковые компетенции, но испытывают трудности в «формировании и формулировании мысли» [Зимняя 1985: 26]. Это говорит нам о том, что студенты первого курса и ранее испытывали некоторые трудности при переходе из школы в вуз. Сейчас же ситуация такова, что характерные черты данного поколения, которое уже начинает учиться в высших учебных заведениях, усложняет процесс адаптации студентов к вузовскому обучению. Ввиду этого Т. И. Леонтьева и С. Н. Котенко пришли к выводу, что необходимо в большей мере уделять внимание информационным компьютерным технологиям, использованию Интернета при обучении [Леонтьева, Котенко 2017: 155]. Кроме этого, необходимо создание условий в аудиторной и внеаудиторной работе, которые будут способствовать креативной и творческой деятельности студентов [Леонтьева, Котенко 2013: 98]. Исследователи считают, что для того, чтобы успешно развивать коммуникативные навыки студентов представителей поколения Z, нужно формировать у них критическое

мышление, развивать умение доказывать свою точку зрения, находить доводы и факты в аргументации [Уэстон 2005: 8], участвовать в дискуссии, самостоятельно принимать решение [Леонтьева, Котенко 2017: 155]. Отметим, что в современных вузах преподаватели стараются выстраивать работу со студентами, принимая во внимание особенности нынешнего поколения.

Однако в течение первого года обучения в вузе не все студенты справляются и успешно осваивают программу обучения. Исследователи отмечают, что это происходит из-за несформированности готовности к обучению, проявления самостоятельности, умения произвольно контролировать свое поведение и деятельность, оценивать себя и окружающих, умения правильно распределять свое рабочее время, чередуя его с отдыхом. Часто проблемы возникают из-за отсутствия навыков самостоятельной работы (неумением конспектировать лекционный материал, работать с источниками, анализировать полученный материал, логично излагать свои мысли [Гаджиева 2013: 157]). При этом все реформы образования направлены на то, чтобы студент уже не пассивно потреблял знания, а был активным субъектом, умеющим грамотно сформулировать проблему, найти пути ее решения, доказать правильность результата. Соответственно, самостоятельная работа – это основа учебного процесса [Семенова 2013: 10]. Таким образом, мы приходим к осознанию необходимости модернизации самостоятельной работы студентов с целью создания более эффективного процесса обучения и самообучения у студентов.

Обобщая выше сказанное, дадим краткую характеристику возраста 17-19 лет. Активно развиваются умственные способности. Наивысших показателей достигают скорость оперативной памяти, переключения внимания, решения вербально-логических задач. Главные новообразования данного возраста – саморефлексия, осознание собственной

индивидуальности, появление жизненных планов. Активно развиваются эстетические, нравственные чувства. Человек овладевает полным комплексом социальных ролей. Усиливаются сознательные мотивы поведения, появляются целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность. Этот период – решающий этап формирования мировоззрения. Повышается эмоциональная возбудимость. С другой стороны усиливается личностный контроль. Данный возрастной период отмечается рядом противоречий: социально-психологические противоречия, противоречия между индивидуальными психологическими свойствами и межличностными отношениями, между стремлением к самостоятельности в отборе знаний и методами подготовки специалистов, а также между количеством поступающей информации и временем, отводимым на ее отработку. Таким образом, организация работы с обучающимися данного возраста требует своего подхода, учитывающего данные особенности.

1.2. Сущность понятия «самостоятельная работа» и методика организации самостоятельной работы

Образовательный процесс построен таким образом, что включает в себя не только аудиторную работу, но и самостоятельную. Недостаточным считается пассивное восприятие знаний без последующей самостоятельной отработки этих знаний на практике.

В современном быстро меняющемся мире люди давно осознали недостаток обладания лишь определенным набором знаний, навыков и умений. Гораздо важнее оказывается обладание личной, социальной и профессиональной компетентностью, основанной на них. Такую

компетентность составляет умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умение рационально жить и работать [Васляева 2014: 244]. Это позволяет реагировать на ситуацию и наиболее эффективно использовать имеющийся капитал знаний, навыков и умений. В эпоху изменений в социально-экономической ситуации, а значит, и в образовании, к выпускнику вуза предъявляются все новые требования, например: владение навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации; умение перевести полученные знания в инновационные технологии и конкретные решения; готовность к социальной и профессиональной мобильности и т. д. [Реутова 2011: 34].

Рынок труда меняется стремительно, так же быстро появляются новые технологии, а значит основной задачей обучения в высшей школе становится подготовка обучающихся к регулярной самостоятельной профессиональной образовательной деятельности, так как выпускники должны уметь работать в современных проектных командах, профессионально обсуждать и решать сложные проблемы и задачи [Семенова 2013: 12].

Отсюда следует, что актуальным становится вопрос повышения роли самостоятельной работы студентов при организации процесса подготовки специалистов в вузе.

На данный момент существует уже немало исследований, посвященных вопросу, что такое самостоятельная работа и как ее организовывать (И. А. Гиниатуллин, С. И. Белоглазова, М. Ю. Васляева, И. В. Волженина, Е. В. Захарова и др.), однако проблема реальной ее организации до сих пор остается актуальной. Несмотря на большое количество работ на тему самостоятельной работы, обнаруживаются расхождения даже в вопросе того, что считать самостоятельной работой.

Обращаясь к работам исследователей, мы обнаруживаем существование двух понятий: «самостоятельная работа» и «самостоятельная учебная деятельность». Первое более распространено в работах, однако

некоторые исследователи четко разграничили эти два понятия. Так, Г. М. Бурденюк считает, что понятия «работа» и «деятельность» не идентичны, так как «деятельность» включает в себя аспект творчества, а «работа» - это механическое выполнение чего-либо. При этом проводится сопоставление в русском и английском языках: «работа» = to do, to perform и «деятельность» = to make [Бурденюк 1988: 19]. На наш взгляд является нецелесообразным такое сопоставление. Для аргументации обратимся к толковым словарям.

Работа – это 1) процесс превращения одного вида энергии в другой (спец.); 2) занятие, труд, деятельность (*физическая, умственная работа, ответственная работа, срочная работа, общественная работа, работа по специальности, провести большую работу*); 3) служба, занятие как источник заработка; 4) производственная деятельность по созданию, обработке чего-либо; 5) продукт труда, готовое изделие; 6) материал, подлежащий обработке, находящийся в процессе изготовления; 7) качество, способ исполнения [Ожегов, Шведова 1999: 637]. Из словарной статьи видно, что вторым значением после специального идет значение «занятие, труд, деятельность», то есть понятие «работа» рассматривается как синоним понятия «деятельность». Рассмотрим теперь второе понятие.

Деятельность – это 1) занятие, труд (*научная деятельность, педагогическая деятельность*); 2) работа каких-нибудь органов, а также сил природы [Ожегов, Шведова 1999: 164]. Первое же значение практически полностью копирует второе значение понятия «работа». Разницу составляет валентность слов «работа» и «деятельность», что видно из примеров после значения слова. Таким образом, нецелесообразно разграничивать данные понятия, как это представлено у Г. М. Бурденюк.

И. А. Гиниатуллин так же разделяет эти два понятия, рассматривая самостоятельную учебную деятельность как познавательную деятельность, управляемую самим обучающимся, то есть рассматриваемую с позиций

«внутреннего» самоуправления учащегося, которое может в различной степени зависеть от «внешнего» управления (педагогического руководства) [Гиниатуллин 1990: 34]. Самостоятельная же работа, по его мнению, - это самостоятельная учебная деятельность «глазами педагога», и возможна она только в рамках обучения, то есть там, где есть преподавание. Однако Игорь Ахмедович отмечает, что чаще всего в исследованиях самостоятельная работа традиционно связывается с отсутствием непосредственного участия учителя в деятельности учащегося [Там же: 35]. Из сказанного получается, что далеко не все исследователи берут на вооружение такое строгое разделение понятий. И. А. Гиниатуллин сам подчеркивает, что в таком случае можно рассматривать понятие «самостоятельная работа» в традиционном ключе. Заметим, что, действительно, в подавляющем количестве работ исследователей фигурирует именно понятие «самостоятельная работа». Ввиду того, что рассматриваемые два понятия считаются нами синонимичными, нашим рабочим понятием будет именно «самостоятельная работа».

Само явление самостоятельности у студентов также подробно рассматривалось ранее. С. И. Белоглазова отмечает, что ряд исследователей, такие как С. М. Абрамов, Н. Ф. Коряковцева, Е. Н. Соловова уже проводили подробный анализ определений понятия «самостоятельность» [Белоглазова 2006: 54]. В первую очередь отметим, что самостоятельность это черта характера [Левитов 1952:117], а значит, самостоятельность приобретается и обуславливается социальной средой, в которой живет и развивается человек [Немов 2003: 288], иными словами, самостоятельность приобретается человеком в течение его жизни. Приводя мнения нескольких исследователей И. М. Воротилкина подытоживает, что самостоятельность выражается в потребности и умении самостоятельно мыслить, в способности ориентироваться в новой ситуации, самому видеть вопрос, задачу и найти

подход к их решению [Воротилкина 2012: 93]. У данной черты характера есть внешние и внутренние признаки.

Внешними признаками являются планирование своей деятельности, выполнение заданий без непосредственного участия педагога, систематический контроль над ходом и результатом выполняемой работы, ее корректирование и совершенствование. Внутренними – проявления потребностно-мотивационной сферы, усилия студентов, направленные на достижение цели без посторонней помощи [Орлов 1998: 47].

Говоря о самостоятельной работе, необходимо отметить ее существенный категориальный признак – системность [Комарова 2003: 8]. Рассматривая ее в ценностно-целевом аспекте, мы можем выделить две подсистемы: учебно-познавательную деятельность в период вузовского обучения и самообразование в послевузовский период, на всем протяжении профессиональной деятельности.

В первом случае студент ставит целью стать специалистом, отличающимся высоким профессиональным, культурным и этическим уровнем, во втором – совершенствовать свой высокий профессиональный и личностный потенциал. Нельзя говорить, что данные системы существуют отдельно друг от друга, они взаимосвязаны. Однако необходимо помнить, что наиболее важной считается первая подсистема, так как она является основообразующей для развития самостоятельности в принципе и основой для построения второй подсистемы [Комарова 2003: 9]. Безусловно, первая подсистема должна выстраиваться только под управлением и контролем преподавателей и сотрудников вуза, чтобы обеспечить успешность второй подсистемы, которая представляет собой наибольшее проявление самостоятельности ввиду отсутствия управления и контроля со стороны преподавателей. Соответственно, в данном случае мы говорим уже о самообразовании. Однако так как наше исследование будет касаться студентов младших курсов, главным образом, первокурсников, для нас

первостепенной задачей в данном случае является выяснить, какова сущность самостоятельной работы.

Подходов к определению этого понятия, действительно, существует немало, каждый такой подход раскрывает определенные существенные признаки понятия. Говоря о самостоятельной работе как первой подсистеме, мы имеем в виду деятельность самих студентов, осуществляемую во всех компонентах учебной работы (аудиторной и внеаудиторной), то есть управляемую деятельность [Галагузова 2000: 8]. Такое разделение самостоятельной работы на две подсистемы перекликается с подходом к дифференциации понятий «самостоятельная работа» и «самостоятельная учебная деятельность» Г. М. Бурденюк, И. А. Гиниатуллина. Разница заключается в том, что в данном подходе самостоятельная работа рассматривается в развитии, то есть берется во внимание постепенное увеличение доли самостоятельности в работе студентов, что позволяет перейти на ступень самообразования впоследствии.

Самообразование – это управляемая самой личностью деятельность по самообучению, самовоспитанию, устойчивому и целенаправленному саморазвитию [Залецкий 2005: 3]. Как видно из определения, понятие «самостоятельной работы» как второй подсистемы и понятие «самообразования» тесно взаимосвязаны. Отметим, что именно самообразование формирует готовность к самостоятельной работе и сам процесс ее организации (в данном случае мы говорим о второй подсистеме понятия). В этом ключе самообразование становится частью целостной системы учебно-воспитательного процесса в университете.

Нужно помнить, что самообразование только тогда начинает доминировать в деятельности в свободное время человека, когда у него возникает устойчивая потребность в этом самообразовании. При этом в окружающей среде должны быть созданы условия, обеспечивающие возможность реализации этой потребности. Согласно З. И. Комаровой,

потребность в самообразовании включает в себя потребность в информации, в знаниях, необходимых человеку для успешной деятельности, потребность в овладении умениями, навыками, способами, средствами и приемами познавательной деятельности («технология познавательной деятельности»), потребность в умении предвидеть (прогнозировать) результаты своей деятельности, потребность в эмоциях радости, удовольствия, удивления, удовлетворенности в связи с успешным завершением того или иного вида познавательной деятельности, осознание недостатка знаний одновременно с увеличением количества знаний, жажда познания [Комарова 2003: 11].

Говоря о самостоятельной работе, нельзя не затронуть проблему готовности к самостоятельной работе. Под данным понятием понимают интегративную, развивающуюся с помощью педагогического содействия меру сформированности обобщенных характеристик личности для организации, осуществления и достижения целей самообразования в самом широком смысле, включая самовоспитание, самопознание, самосовершенствование, самореализацию [Вишневская, Вишневская 2009: 157]. Именно человек с высоким уровнем готовности к самостоятельной работе может считаться состоявшейся личностью в профессиональной, социальной, духовной и других сферах жизни. Необходимо стремиться к повышению этого уровня у студентов, чтобы по окончании вуза они максимально безболезненно перешли к профессиональной деятельности.

Готовность к самостоятельной работе состоит из нескольких компонентов, среди которых разные исследователи выделяют мотивационный, информационно-содержательный и процессуальный компоненты (З. И. Комарова, Т. П. Телепова и др.). М. Ю. Васляева выделяет также рефлексивный компонент [Васляева 2014: 245]. Т. П. Телепова отмечает в первую очередь мотивационно-ценностный компонент, который, по ее мнению, является основным, формирует целостное видение педагогической деятельности, инициирует потребность к самостоятельности,

к самоопределению, саморазвитию [Телепова 2016: 139]. При этом самым сильным мотивирующим фактором считается подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности [Волженина 2008: 27]. Период обучения в вузе кардинально изменяет мотивационную сферу сознания, формирует установки и ценности, адекватные характеру и содержанию деятельности, этот период оказывается решающим в плане формирования научного педагогического сознания [Днепров 2000: 14]. Поэтому крайне важно извлечь максимум полезного для подготовки будущих специалистов при обучении их в вузе, а для этого нельзя выпускать из внимания укрепление мотивационно-ценностного компонента во время подготовки к самостоятельной работе студентов.

Ненужно забывать о разносторонности мотивации. Говоря о самостоятельной работе студентов, выделяют три вида мотивации:

- 1) внешняя мотивация – зависимость профессиональной карьеры от результатов учебы в вузе;
- 2) внутренняя мотивация – склонности студента, его способности к учебе в вузе;
- 3) процессуальная (учебная) мотивация – понимание студентами полезности выполняемой работы [Волженина 2008: 27].

Сам мотивационно-ценностный компонент складывается из нескольких составляющих, логично вытекающих из описанных выше видов мотивации: осознание студентом ценности самостоятельной работы, положительное отношение и интерес к самостоятельной работе, познавательная активность, создание потребности в самообразовании, стремление к самостоятельности в познании [Комарова 2003: 12].

Мотивационно-ценностный компонент готовности к самостоятельной работе проявляется в следующих умениях: умение активизировать свой положительный интенциональный (направленный) опыт предпочтения, убеждения, умонастроения, умение видеть жизненный смысл в выполняемой

работе, умение поддерживать высокий уровень мотивации на всех этапах самостоятельной работы, знание и умение использовать приемы стимулирования и настройки работы собственного интеллекта [Васляева 2014: 246].

Активизации самостоятельной работы в данном случае способствуют следующие факторы: полезность выполняемой работы (осознание студентом, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, методическом пособии, лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным способом), участие студента в творческой деятельности (научно-исследовательской, методической работе, проводимой кафедрой), интенсивная педагогика (введение в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры, например, деловые игры, ситуационные формы занятий), участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т. д., использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Такие факторы вызывают стремление к состязательности, поощряют студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, поощрительные баллы) и накладывают санкции за плохую учебу. Происходит индивидуализация заданий как в аудитории, так и вне ее, эти факторы способствуют постоянному обновлению знаний. Личность преподавателя как профессионала и творческой личности становится примером для студента, что помогает студенту раскрыть свой творческий потенциал и определить перспективы своего внутреннего роста. Интенсифицируется изучение материала, сокращается интервал между занятиями, что уменьшает степень забываемости [Волженина 2008: 27-28].

Отметим, что самостоятельная работа как самостоятельная учебная деятельность возникает только на основе «информационного вакуума»

[Зимняя 2005: 251], а значит, необходимо формировать у студентов потребность узнать, освоить что-то новое, неизвестное для себя, при этом, не предоставляя им средств удовлетворения такой потребности.

Следующий компонент – информационно-содержательный компонент – включает в себя профессиональные знания и способность к творческому мышлению, степень обученности, то есть владение умениями и навыками самостоятельного учения, креативность, то есть высокий интеллектуальный и творческий уровень [Комарова 2003: 12], глубину осознания информации, гибкость мыслительной деятельности [Васляева 2014: 246].

В свою очередь информационно-содержательный компонент готовности к самостоятельной работе не обходится без таких умений, как умение проводить анализ, синтез, сравнение, абстракции, обобщение, умение работать с информацией, а именно быстрое при сохранении высокой степени понимания текста, умение конспектировать, составлять тезисы, доклады и т. п. [Захарова 2008: 14].

Процессуальный компонент готовности к самостоятельной работе включает в себя осознание того, что умения и навыки самостоятельной работы могут быть выработаны только в процессе учебно-познавательной деятельности, успешность выработки умений и навыков через активность учебно-познавательной деятельности под руководством преподавателей и сотрудников вуза [Комарова 2003: 12], самостоятельность выполняемых операций, последовательность выполняемых операций [Васляева 2014: 246].

Среди умений в рамках данного компонента выделяют, умение определять объем выполняемой работы, выделять этапы работы, умение ставить цели и задачи на каждом этапе деятельности, умение распределять время при выполнении заданий, умение организовывать рабочее пространство, умение привлекать дополнительные средства для самостоятельного выполнения заданий, умение определять уровень сформированности умения управлять собой [Там же].

Наконец, рефлексивный компонент включает в себя осознанность действия и полноту умения в целом.

Это проявляется в таких умениях, как умения самостоятельной работы, которые предполагают умение определять границы известного и неизвестного с целью получения недостающей информации, умение критически подходить к действиям и умениям, умение оценивать качество, как конечного продукта, так и отдельных этапов самостоятельной работы, умение выбрать адекватные формы и методы оценки [Там же].

Информационно-содержательный (содержательный) и процессуальный компоненты могут быть рассмотрены в единстве, представляя собой два блока, включающие в себя необходимые компоненты (таблица 1). Данная таблица основана на структуре технологии организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения О. В Зацепиной [Зацепина 2007].

Таблица 1

Составляющие понятия «готовность к самостоятельной работе»

Содержательный блок	Процессуальный блок
Мотивационно-ценностный компонент (целеполагание, мотивация и т. д.)	Организационный компонент (формы, методы, методическое обеспечение)
	Инструментальный компонент (средства)
Содержательно-информационный компонент (отбор содержания СРС, конструирование разноуровневых заданий для СРС и т. д.)	Операционно-деятельностный компонент (умения и навыки СР)
	Оценочно-рефлексивный компонент (оценка, самооценка, рефлексия)

При организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку необходимо помнить об основных составляющих, которые обязательно должны присутствовать: цель, содержание, технология, педагогические условия, оценка [Васляева 2014: 247].

Специфика иностранного языка заключается в том, что обучающемуся необходимо овладеть различными видами деятельности, имеющими коммуникативную направленность. Успех коммуникации в данном случае определяется оптимальным подбором дифференцированных заданий, систематическим контролем преподавателя за выполнением таких заданий и оказанием своевременной помощи при затруднениях. Методист Э. П. Шубин рассматривает учебные упражнения как главное содержание обучения иностранному языку [Шубин 1963: 160]. Это означает, что для овладения речевой деятельностью на иностранном языке необходимо выполнение различных упражнений. Формированию навыков и умений самостоятельной работы при этом будут способствовать лишь задания, направленные на самостоятельное овладение знаниями, навыками и умениями в процессе познавательной активности и практической деятельности.

В педагогическом опыте организации самостоятельной работы в настоящий момент наблюдаются некоторые недостатки, среди которых сохранение практики развития будущего специалиста согласно знаниецентристской модели образования, организация самостоятельной работы студентов осуществляется однообразно, а не дифференцированно, организация самостоятельной работы студентов не носит системного характера, как вид учебной деятельности самостоятельная работа студентов выполняет преимущественно дидактические функции, не берутся во внимание такие задачи, как умение взаимодействовать со всеми субъектами образовательного процесса (с потенциальным работодателем, мастером производственной практики), формирование социальной ответственности и др. [Сафина 2012: 35].

Однако если ранее основной целью вуза была передача определенной системы знаний, сейчас же необходимо создавать соответствующие условия саморазвития, культурного самоопределения личности студента, который будет способен самостоятельно приобретать знания и быстро

приспосабливаться к новым сферам деятельности. Исходя из этого, целью вузовского образования становится формирование не только определенной суммы знаний, но и обучение студентов делать самостоятельные выводы на базе этих знаний, развитие умения творческого мышления, умения самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в быстро растущем потоке информации [Конышева 2008: 102]. Осуществлению такой цели способствует самостоятельная работа студентов, включенная в систему процесса обучения. Отсюда получается, что основной задачей самостоятельной работы студентов является умение приобретать научные знания путем личных поисков и активного интереса к приобретению этих знаний. Также сюда включается формирование интереса и вкуса к творческому подходу в своей учебной, научной и практической работе. Смысл самостоятельной работы студента заключается в том, чтобы научиться проникать в сущность предмета, находить связи между различными областями науки, анализировать информацию и делать собственные выводы [Реутова 2011: 32].

Организация самостоятельной работы студентов имеет свои особенности. В первую очередь, деятельность преподавателя и студентов зависит от вида самостоятельной работы. Е. А. Реутова выделяет виды и направления самостоятельной работы. Среди видов можно обнаружить самостоятельную работу во время основных аудиторных занятий, внеаудиторную самостоятельную работу учебного характера (здесь автор приводит такие примеры, как изучение отдельных разделов или тем по учебной литературе или компьютерным обучающим программам, подготовка к семинарам, практическим и лабораторным занятиям, перевод иностранных текстов, самоконтроль уровня знаний, подготовка к зачетам и экзаменам) и внеаудиторную самостоятельную работу при выполнении письменных заданий творческого характера (например, рефераты) [Там же: 36].

Одним из важных достоинств самостоятельной работы, по словам Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахаровой, является то, что она носит индивидуализированный характер [Рогова, Рабинович, Сахарова 1991: 224]. И хотя данные слова они относили к учащимся школы, мы понимаем, что самостоятельная работа не становится менее индивидуализированной с началом обучения в вузе, скорее, наоборот. Каждый обучающийся в этом случае выбирает источник информации в зависимости от своих потребностей и возможностей, работает в своем темпе. То есть самостоятельная работа имеет гибкий характер, а это в свою очередь способствует повышению ответственности и улучшению успеваемости.

Самостоятельная работа может быть организована в различных формах: индивидуально, в парах, в небольших группах [Там же]. Каждая такая форма организации самостоятельной работы нацелена на создание и развитие организационных, информационных, познавательных и коммуникативных умений учащихся. Здесь можно выделить требования к организации самостоятельной деятельности при изучении иностранного языка. Во-первых, необходимо осознание цели выполняемой деятельности каждого задания, понимание конечного результата, то есть важно применять принцип сознательности в организации самостоятельной работы. Во-вторых, требуется знание самой процедуры выполнения задания. В данном случае происходит не только осознание смысла задания, но и процесса его осуществления. В-третьих, нужно умение пользоваться для выполнения задания соответствующими средствами обучения, такими, как звукозапись, учебный дидактический материал для парной работы и т. д., то есть необходимо владение нужными ТСО. Кроме того, необходимо умение видеть опоры в материале заданий, облегчающие преодоление трудностей в ходе самостоятельной работы. Здесь важно не только уметь пользоваться готовыми опорами, но и уметь создавать свои. Также, важно предусмотреть адекватные дидактические условия для успешного самостоятельного

выполнения заданий, то есть определить подходящее для них место: в классе или дома [Рогова, Рабинович, Сахарова 1991: 224-225].

В педагогической психологии выделяются 4 уровня самостоятельной работы студентов:

- I. Копирование действий по образцу;
- II. Репродуктивная деятельность, направленная на восприятие информации о разных свойствах объекта, процесса или явления, не выходит за пределы запоминания.
- III. Продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных ранее знаний для решения задач, выходящих уже за пределы известных образцов (необходима способность к индуктивным и дедуктивным выводам и обобщениям).
- IV. Самостоятельная творческая деятельность студента относительно применения имеющихся знаний при решении задач в совершенно новых, ранее неизвестных ситуациях, в условиях определения новых способов решения задач, основанных на процессах творческого мышления [Третьякова 2015: 200].

Соответственно, формы организации самостоятельной работы студентов могут быть двух видов: в аудитории и внеаудитории. На наш взгляд важно сочетать обе формы, так как организация такой работы исключительно в классе не может быть рассмотрена как самостоятельная работа в полном смысле этого слова, а организация внеаудиторной работы встречает такие трудности, как способы контроля процесса и результатов такой работы, а также количества времени, отводимого на такую работу.

Для эффективной организации самостоятельной работы студентов применяются различные приемы: проблемное изложение материала, применение операционных формулировок законов и определений с целью установления однозначной связи теории с практикой, использование методов активного обучения (анализ конкретных ситуаций, дискуссии, групповая и

парная работа, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры), разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретический материал, методические указания и задачи для решения, контрольные вопросы к лекционному потоку после каждой лекции [Там же: 201].

Любая учебная самостоятельная работа предполагает умение выполнять задания разного типа; при этом такие задания должны носить проблемный характер, что будет служить активизации познавательной деятельности обучающегося, вызовет желание и интерес выполнить такое задание [Капаева 2001: 13]. Поэтому важным для преподавателя как организатора самостоятельной работы студентов является мотивация студентов к самостоятельному выполнению заданий и подбор таких заданий, которые будут интересны студентам для выполнения и не снизят мотивацию.

Следующий вопрос, на который необходимо ответить, это количество времени, которое необходимо отводить на самостоятельную работу студентов. Оптимальным соотношением аудиторной работы к самостоятельной работе студентов является соотношение 1:3,5 часа [Третьякова 2015: 201]. Однако если мы проанализируем учебный план 1 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (Профиль: Английский и немецкий языки) по дисциплине, например, Иностранный язык, то увидим, что соотношение аудиторной и самостоятельной работы студентов составляет примерно 1:1. Обучающимся дают возможность лишь самостоятельно закрепить изученный с преподавателем материал. О творческой самостоятельной работе здесь не идет и речи. При данном раскладе самостоятельная работа студентов неизбежно будет организована в рамках аудиторной работы. В частности, Е. М. Третьякова считает, что 50% времени аудиторного занятия должно отводиться на самостоятельную работу. Занятие при этом строится следующим образом:

- I. вводная часть, проводимая преподавателем (цели, основные вопросы);
- II. опрос;
- III. разбор типового задания,
- IV. самостоятельное выполнение заданий,
- V. разбор типовых ошибок [Там же: 203].

Конечно, специфика преподавания иностранного языка определяет свои этапы проведения занятия, в частности, затруднительным будет опрос и разбор типового задания, однако на занятиях имеет смысл давать студентом часть заданий на самостоятельную работу, например, выполнение ряда упражнений самостоятельно с последующей взаимопроверкой или составление диалога с последующей его презентацией и разбором того, что было сделано хорошо, а чего не было.

Среди видов самостоятельной работы мы выделим следующие: подготовка письменных докладов, рефератов, сообщений, домашние задания (перевод и пересказ текстов, подбор литературных источников, составление схем), курсовые и дипломные работы, подготовка к конференциям, подготовка к зачетам и экзаменам, создание какого-либо «продукта» в рамках групповой проектной работы и т. д.

Трудность вызывает та вопрос организации контроля самостоятельной работы. Вызывает вопрос возможность измерения уровня сформированности навыков и умений самостоятельной работы. Среди видов контроля методисты предлагают следующие: входной контроль знаний и умений студентов в начале изучения очередной дисциплины; текущий контроль (регулярное отслеживание уровня усвоения материала на лекциях, практических и лабораторных занятиях); промежуточный контроль по окончании изучения раздела или модуля курса; самоконтроль, осуществляемый студентом в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным мероприятиям; итоговый контроль по дисциплине в виде

зачета или экзамена; контроль остаточных знаний и умений спустя длительное время после завершения изучения дисциплины.

Кроме вышеуказанных мероприятий широко используется рейтинговая система контроля, использование тестовых заданий.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что понятие самостоятельной работы включает в себя самостоятельную познавательную деятельность студентов, направляемую, но не жестко контролируемую, преподавателем. Это обуславливает и методику организации такой работы. Задачей преподавателя при организации самостоятельной работы является предложить такой вариант работы, при котором каждый отдельный студент будет достигать максимального для себя результата. При организации самостоятельной работы преподаватель вправе использовать различные виды работы, однако он должен стремиться к максимизации времени, отводимого на самостоятельную работу, как в аудитории, так и вне ее.

Итак, в данной главе мы рассмотрели психолого-педагогические и социально-психологические особенности студенческого возраста 18-23 лет. Мы выяснили, что данному возрасту свойственно переоценивание собственных возможностей, социальная активность, достаточно быстрое переключение с одной деятельности на другую, поиск себя в профессиональном плане, поиск спутника жизни, а главное – возрастающая доля самостоятельности при принятии решений и выполнении учебной и профессиональной деятельности.

Соответственно, одной из первоочередных проблем для преподавателя в вузе является эффективная организация самостоятельной работы студентов. При этом необходимо учитывать недостаточное развитие навыков и умений самостоятельной работы у студентов 1 курса, недостаточное количество часов, отводимых на самостоятельную работу в вузе согласно рабочему учебному плану, разноуровневую подготовку студентов одной

академической группы, трудность организации контроля достижения результатов самостоятельной работы студентов.

ГЛАВА 2. ГИБКИЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

2.1. Понятие гибкого подхода и его основные принципы

Понятие гибкого подхода (agile) возникло в конце XX века в области разработки программного обеспечения и бизнеса. Наибольшее развитие это явление получило среди разработчиков, которые старались оптимизировать процесс создания продукта за счет активизации всех работников в команде. В итоге получался продукт, который в идеале должен был удовлетворить всех: и создателей, и пользователей.

В данном случае мы рассматриваем подход как совокупность основных способов, методов (в воздействии, в изучении, в ведении дела) [Ожегов, Шведова 1999: 545]. В рамках гибкого подхода существуют различные гибкие методы организации работы. Ввиду того, что гибкие методы возникли в сфере разработки, мы рассмотрим определение, используемое в этой сфере. Гибкие методы разработки – это серия подходов к разработке программного обеспечения, ориентированных на использование итеративной (параллельно с непрерывным анализом полученных данных и корректировкой предыдущих этапов работы) разработки, динамическое формирование требований и обеспечение их реализации в результате постоянного взаимодействия внутри самоорганизующихся рабочих групп, состоящих из специалистов различного профиля [McDonald 2018]. Если в общем посмотреть на то, что такое гибкие методы, то это способ организации деятельности, ориентированный на интеративную работу, постоянное взаимодействие внутри самоорганизующейся группы.

В начале 2000-х годов был принят agile-манифест разработки программного обеспечения, который звучал следующим образом [Beck 2001]:

- 1) люди и взаимодействие важнее процессов и инструментов;
- 2) работающий продукт важнее исчерпывающей документации;
- 3) сотрудничество с заказчиком важнее согласования условий контракта;
- 4) готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану.

В данном манифесте выделяются следующие ценности: люди и взаимодействие между людьми, результат (продукт), сотрудничество с заказчиком и готовность к изменениям. Рассматривая данные ценности в образовательном процессе, получаем следующее:

- 1) обучающиеся и взаимодействие между обучающимися важнее процессов и инструментов образовательного процесса;
- 2) результат (продукт) обучения важнее исчерпывающей документации;
- 3) сотрудничество с преподавателем важнее согласования условий выполнения тех или иных заданий;
- 4) готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану.

Исходя из основополагающих ценностей применения гибких методов, сформулируем основные принципы, сквозь призму которых мы будем рассматривать все техники формирования навыков самостоятельной работы.

Во-первых, наивысшим приоритетом является результат, который зависит от запроса преподавателя, который в свою очередь основывается на ожиданиях государства к выпускникам бакалавриата. Это означает, что конечный результат должен соответствовать этим ожиданиям. Обращаясь к ФГОС ВО для бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05

Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), находим там, что выпускник должен обладать способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2) [ФГОС ВО 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): 10]. Для осуществления такого обучения и воспитания выпускник сам должен обучаться в такой среде, а значит для достижения результата (получения желаемого продукта) для преподавателя важно выстроить такую образовательную среду, где будут учитываться возможности и потребности всех обучающихся и каждого в отдельности, но при этом обучающиеся будут овладевать необходимыми профессиональными компетенциями, рассматриваемыми в рамках конкретной дисциплины.

Во-вторых, изменения в работе обучающегося при выполнении того или иного задания приветствуются даже на поздних стадиях выполнения этого задания. Такой подход позволит учитывать индивидуальные возможности обучающихся, повысить уровень внутренней мотивации, вовремя корректировать образовательный процесс с целью нахождения оптимальной траектории движения для конкретного обучающегося.

В-третьих, промежуточные результаты работы обучающемуся следует предъявлять как можно чаще для своевременного выявления препятствий в овладении материалом и корректировке заданий.

В-четвертых, на протяжении всего периода обучения преподаватель и обучающиеся регулярно встречаются для уточнения общей траектории движения, постановки новых задач.

В-пятых, студенты должны иметь высокую внешнюю и внутреннюю мотивацию на достижение успеха. Это означает, что преподавателю необходимо выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы каждый обучающийся понимал, какова конечная цель обучения, стремился к

достижению этой цели. Преподаватель в свою очередь должен обеспечить поддержку обучающимся на их пути овладения необходимыми компетенциями.

Также, непосредственное общение является наиболее практичным и эффективным способом обмена информацией как между преподавателем и обучающимся, так и между обучающимися.

Кроме того, результат успешного освоения профессиональных компетенций, соответствующий ФГОС ВО, а также РПД, является показателем прогресса и критерием оценки овладения навыками и умениями самостоятельной работы.

Важно, что преподаватели и обучающиеся должны иметь возможность поддерживать постоянный ритм работы.

Не стоит забывать, что необходима максимально простая и однозначная трактовка заданий.

Наконец, обучающиеся должны постоянно анализировать возможные способы повышения эффективности работы и, соответственно, корректировать стиль своей работы.

Учитывая принципы Agile, переложенные на образовательный процесс, мы можем организовать самостоятельную работу таким образом, чтобы сделать ее индивидуализированной и гибкой, учитывающей темп работы и начальный уровень подготовки каждого студента.

Существует достаточно много гибких методов. Некоторые из них мы перечислим ниже:

- Scrum – метод фреймворков гибкой разработки, основанный на эмпирическом методе и предназначенный для разработки продуктов высокой ценности в запутанной среде [Ногалес 2017].
- Lean – метод управления, при которой на каждом этапе создания продукта происходит оценка ценности этого продукта

для конечного потребителя, для чего создается процесс непрерывного устранения любых действий, которые потребляют ресурсы, но не являются важными [Левяков 2018].

- Kanban – метод организации, перекликающийся с Lean, при котором используются информационные карточки для передачи дела на проработку с последующего процесса на предыдущий [Энциклопедия производственного менеджера 2010-2018].
- Кайдзен – метод работы, базирующийся на 5 ключевых принципах: командная работа, персональная дисциплина, высокий моральный дух, работа кружков качества, возможность свободно предлагать улучшения [Кшеминский 2018].

Существуют и другие методы организации работы, регулярно появляются новые. В своей работе мы применяем метод Scrum (далее Скрам), так как на наш взгляд такой метод наиболее удобно применять в организации самостоятельной работы студентов, что подробнее будет описано ниже. Кроме того, мы задействуем элементы Lean для визуального представления хода работы, что так же будет описано в последующих параграфах.

Далее мы рассмотрим, каким образом можно адаптировать Скрам для внедрения в образовательный процесс в вузе, а именно, для организации самостоятельной работы студентов языкового факультета.

Итак, гибкий подход к организации самостоятельной работы – это деятельность, где на каждом этапе такой работы происходит анализ достигнутых результатов и корректировка последующих заданий. Такой подход подразумевает постоянное взаимодействие преподавателя и студентов, однако не приводит к тотальному контролю, наоборот дает возможность студентам проявить свою самостоятельность, что обуславливается индивидуальным подходом к каждому студенту.

2.2. Внедрение элементов Скрам для развития навыков и умений самостоятельной работы

Среди множества гибких методов мы выберем элементы Скрам. Этот термин взят из спортивной игры регби. Скрам – это фигура, которую образуют игроки перед началом игры. В теории гибких методов – это метод управления проектами, основанный на принципах тайм-менеджмента. Ее особенностью является вовлеченность всех участников в процесс, где у каждого есть определенная роль.

Скрам – это фреймворк, в рамках которого можно решать сложные адаптивные проблемы и в то же время продуктивно и креативно разрабатывать продукты наивысшего качества [Швабер, Сазерленд 2013]. Скрам основывается на эмпиризме, иными словами, знание приходит в процессе решения проблемы и выполнения задачи. В основе такого эмпиризма лежат три главных принципа: прозрачность инспекция и адаптация.

Прозрачность означает, что значимые аспекты процесса должны быть видимы тем, кто отвечает за его результат. В образовательном процессе в первую очередь за результат отвечает непосредственно преподаватель, а значит, он должен владеть пониманием основных действий, совершаемых отдельными студентами и группой в целом, то есть не контролировать каждый шаг студента, а иметь понимание его основной траектории движения в образовательном процессе по конкретной дисциплине. Здесь отметим, что у студентов в свою очередь должно быть четкое понимание критериев, когда задание выполнено верно и каковы критерии его оценки.

Инспекция. Преподавателю необходимо устраивать периодические проверки готовности задания и уровня усвоения материала. Наилучшим примером здесь выступают контрольные работы и тесты по теме.

Адаптация. В случае выявления каких-либо показателей, отклоняющихся от нормы (неуспеваемость кого-то из студентов по теме, сдача студентом работы не в срок), преподаватель проводит ряд мероприятий по устранению этих отклонений (пересмотр сроков, дополнительные задания, групповые и парные задания и т. д.).

Теория Скрама предполагает четыре возможности для инспекции и адаптации: планирование спринта, ежедневный скрам, обзор спринта, ретроспектива спринта.

Выстраивая концепцию гибких методов в образовании, мы должны в первую очередь определиться с ролями. Попробуем перевести ситуацию с разработки программного обеспечения для компьютеров на образовательную среду. В теории Скрама существует скрам-команда, куда входят владелец продукта, команда разработки и скрам-мастер.

Владелец продукта (Product owner) – это человек, имеющий непосредственный интерес в качественном конечном продукте, он понимает, что должно быть в результате. Преподаватель, осуществляющий организацию самостоятельной работы студентов, знает учебный план, имеет представление о предполагаемом результате в конце изучения конкретной дисциплины. Он знает, что нужно изучать и делать и зачем. Он условный владелец продукта.

Преподаватель отвечает за бэклог (backlog) – список всех заданий. В теории Скрама существуют два типа бэклога: product-бэклог и спринт-бэклог.

Product-бэклог – это полный список всех заданий, при реализации которых будет достигнут конечный результат (цель освоения конкретной дисциплины).

Спринт-бэклог – это список заданий, который определил преподаватель вместе с обучающимися на ближайший отчетный период

(спринт). Соответственно, задания для спринт-бэклога берутся из product-бэклога.

Преподаватель как владелец продукта определяет элементы бэклога, упорядочивает их, обеспечивает видимость, прозрачность и понятность элементов бэклога и берет на себя ответственность за понимание обучающимися требований бэклога на надлежащем уровне.

Команда разработки – это люди, занимающиеся выполнением заданий. В данном случае – это непосредственно обучающиеся в группе.

Скрам-мастер – человек, задачей которого является вдохновлять команду следовать принципам гибкого подхода. Как и в предыдущем случае, в образовательном процессе данную функцию берет на себя преподаватель, в задачи которого входит вдохновлять и мотивировать студентов выполнять задания точно и в срок, следуя выше изложенным принципам.

Давая определение понятию спринт, мы можем сказать, что это отрезок времени, который берется для выполнения определенного (ограниченного) списка задач. Рекомендуется брать 2-4 недели (длительность определяется группой один раз) [Евграшин 2009]. Таким образом, организуя самостоятельную работу студентов, мы условно делим учебный процесс на спринты, в течение которых студенты выполняют задания. Во время спринта нельзя вносить никакие изменения в задание, которые могут поставить под угрозу цель спринта, критерии качества выполненного задания остаются неизменными, объем работ может быть уточнен и повторно обговорен между преподавателем и студентами по мере накопления знаний и опыта в выполнении конкретного задания.

Этапы спринта.

I. Определение того, что необходимо сделать (постановка задачи, объявление задания).

II. Составление гибкого плана выполнения задания, на который обучающиеся могли бы ориентироваться.

III. Непосредственное выполнение задания.

IV. Презентация готового продукта (выполненного задания), его оценка и обратная связь.

Спринт может быть отменен до его завершения. Только преподаватель может отменить спринт. Это происходит в том случае, если цель перестает быть актуальной (в силу определенных обстоятельств он стал ненужным). Однако если учитывать то, что продолжительность спринта достаточно невелика, его отмена может не иметь смысла. При отмене спринта все готовые задания бэклога учитываются преподавателем. Отмена спринта влечет за собой постановку следующей задачи, что становится проблематичным для студентов, так как является по сути незавершенным действием, которое в свою очередь влечет за собой повышенный интерес к отмененным заданиям бэклога (эффект Зейгарник) и сниженную мотивацию к выполнению заданий бэклога следующего спринта.

Планирование спринта происходит совместно всей скрам-командой. При планировании спринта важно ответить на следующие два вопроса:

- Какова цель выполнения данного задания (каков конечный продукт)?
- Как будет выполняться работа, необходимая для достижения поставленной задачи?

Первый вопрос. Преподаватель озвучивает задачи, в результате которых должна будет быть достигнута цель спринта. Обучающиеся пытаются понять, что должно быть сделано в спринте. Входными параметрами здесь являются бэклог конечного результата, предыдущий достигнутый результат (если есть) и производительность конкретно каждого студента (темп и качество выполнения им заданий в обозначенный срок). Количество заданий из бэклога, которые обучающиеся способны выполнить, определяется исключительно самими обучающимися совместно. В задачи преподавателя в данном случае входит мотивация студентов к выполнению

ими заданий и отслеживание, чтобы студенты не брали слишком много или слишком мало заданий (малое количество не приведет к желаемому результату, а большое количество заданий снижает мотивацию и работоспособность студентов). В качестве мотивирующего фактора здесь может быть использована балльно-рейтинговая система, в которой студенты зарабатывают кредиты. Для получения желаемого результата на конечном контрольном мероприятии (экзамене) студентам необходимо иметь определенное количество кредитов. После выбора заданий из бэклога обучающиеся совместно с преподавателем формулируют цель данного конкретного спринта.

Второй вопрос. После постановки цели команда решает, как эту цель достичь. Элементы бэклога вместе с планом их выполнения являются бэклогом спринта. При ответе на данный вопрос обучающиеся совместно с преподавателем могут определить источники поиска нужной информации, формат выполнения задания, критерии успешности выполнения задания, способы контроля и самоконтроля.

Для текущего контроля выполнения задания проводится регулярный скрам. В классической теории скрама это должна быть ежедневная 15-минутная встреча всей скрам-команды. В условиях образовательного процесса затруднительно проводить ежедневный 15-минутный скрам в полном его смысле. Если такая возможность есть, например, преподаватель является одновременно и куратором группы, можно устраивать ежедневные встречи. Однако если это сделать невозможно, можно заменить часть скрам-встреч на обратную связь, организованную посредством групповой рассылки сообщений в мессенджерах и социальных сетях. В рамках образовательного процесса целесообразно, тем не менее, устраивать такие скрам-встречи в начале каждого занятия в классе по конкретной дисциплине (минимум 1 раз в неделю).

Во время таких регулярных скрамов проводится инспекция проделанной работы и адаптация гибкого плана под текущие обстоятельства. Во время таких встреч каждый обучающийся должен ответить на следующие вопросы:

- Что я сделал с момента прошлой встречи для достижения цели?
- Что я сделаю сегодня, чтобы способствовать достижению цели?
- Вижу ли я препятствия к достижению цели?

Регулярный скрам проводится для оценки прогресса продвижения к цели спринта и для оценки отклонения от планируемого объема работ бэклога спринта. Время, отводимое на регулярный скрам, не должно превышать 15 минут. Это ключевое мероприятие для инспекции и адаптации.

В конце спринта проводится встреча по обзору спринта для инспекции результатов выполнения задания и при необходимости адаптации основного бэклога. Во время обзора спринта выявляются темы, не усвоенные обучающимися или усвоенные не в полном объеме, а также несформированные навыки и умения самостоятельной работы. Во время такой встречи обучающиеся представляют результаты работы, сообщают что было выполнить легко во время спринта, а где они столкнулись с трудностями. Преподаватель обсуждает основной бэклог, выдвигает предположения касательно возможной даты завершения, принимая во внимание скорость выполнения заданий обучающимися. Результатом обзора спринта является пересмотренный бэклог, в котором определены элементы для следующего спринта.

После обзора спринта перед планированием следующего спринта проводится ретроспектива спринта [Гараханова 2017]. Целью такой ретроспективы спринта является инспекция того, насколько успешно прошел спринт в отношении обучающихся. Так же важно определить и упорядочить то, что прошло успешно, и то, что нуждается в потенциальном улучшении, разработать план по внедрению улучшений в процесс работы скрам-команды.

Необходимо так же перечислить основные артефакты скрама и рассмотреть, как они могут быть использованы в образовательном процессе. Артефакты скрама помогают достичь прозрачности и дают возможность для инспекции и адаптации. К артефактам скрама относятся основной бэклог (бэклог продукта), являющийся целью, бэклог спринта и конечный результат выполнения задания (инкремент).

Для отслеживания прогресса к цели в любой момент преподаватель может сравнить объем оставшихся заданий с объемом начального бэклога. Эта информация является открытой для всех обучающихся. Для отслеживания выполнения заданий удобно использовать канбан-доски.

Канбан-доска – это реальная доска или онлайн-сервис с виртуальной доской, где отмечаются задачи (бэклог), задачи, которые находятся в процессе, и выполненные задачи [Груздев 201]. Среди множества онлайн-сервисов удобнее всего использовать сервис www.trello.com. Такую доску целесообразно использовать индивидуально каждому студенту. Тогда студенты выписывают себе все задания бэклога в левую колонку, выписывают задания, находящиеся в процессе выполнения, во вторую колонку и выполненные задания – в третью. Каждая такая доска будет открыта для просмотра преподавателю и всем обучающимся в группе. На доску можно включать задания как по конкретной дисциплине, так и по всем дисциплинам. Относительно проектных заданий в группах удобнее создавать отдельную доску для группы, где будет видно кто выполняет какое задание, какие задания еще остались, а какие уже выполнены. Канбан-доска – это визуализация хода работы каждого человека в группе [Книберг 2007]. Во-первых, преподаватель может проконтролировать, какие задания студент начал выполнять, сколько времени у него на это уходит. Во-вторых, студенты могут распределять работу в группе, то есть в случае выбора из ряда заданий каждый может увидеть, какие задания он может взять или к какой группе присоединиться для самопроверки и взаимопроверки. Здесь же

преподаватель может предлагать для выполнения другие задания на выбор, на выполнение которых студенты могут записаться.

Подводя итог выше сказанного, мы приходим к выводу, что внедрение Скрама, как одного из методов гибкого подхода, возможно. Применение этого метода способствует, с одной стороны, структуризации самостоятельной работы студента в целом, с другой – делает ее прозрачной и адаптивной, что происходит благодаря непрерывному анализу достигнутого с целью корректировки последующих заданий с учетом индивидуальных особенностей каждого студента (его психологических особенностей, уровня подготовки).

Итак, в данной главе мы рассмотрели метод Скрам в рамках гибкого подхода и адаптировали его для образовательного процесса, определили роли преподавателя и обучающихся, принципы организации самостоятельной работы. Также были рассмотрены этапы организации самостоятельной работы как этапы организации скрам-команды. Для прозрачности процесса выполнения заданий мы предложили использовать онлайн-сервисы, представляющие собой канбан доски. Реализуемый таким образом, метод Скрам, рассматриваемый в рамках гибкого подхода, способствует формированию навыков и умений самостоятельной работы студентов.

Далее мы составим примерную программу развития навыков и умений самостоятельной работы, основанную на принципах скрам, описанных во второй главе.

ГЛАВА 3. ПРИМЕНЕНИЕ ГИБКОГО ПОДХОДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

3.1. Примерная программа развития навыков и умений самостоятельной работы

Для реализации гибкого подхода в обучении студентов Института иностранных языков мы написали примерную программу развития навыков и умений самостоятельной работы студентов языкового факультета, предлагаемую для реализации в рамках дисциплины «Иностранный язык» на 1 курсе.

Целью данной программы является формирование навыков и умений самостоятельной работы как одной из составляющих способности в самоорганизации и самообучению. В ходе работы нами были поставлены следующие задачи программы: формирование у обучающихся навыков самостоятельной работы с помощью гибких методов и развитие у обучающихся умений самостоятельной работы с помощью гибких методов.

Процесс изучения дисциплины с применением метода Скрам направлен на формирование общекультурной компетенции – способности к самоорганизации и самообразованию (ОК-6);

В результате изучения дисциплины Иностранный язык, основанном на методе Скрам, бакалавр должен:

Знать:

- грамматические нормы изучаемого иностранного языка;
- техники получения новой информации;

- техники сокращения информации;
- техники презентации информации;

Уметь:

- применять полученные знания в письменной и устной и речи на изучаемом языке;
- вычленять главную информацию в услышанном/прочитанном;
- схематично фиксировать полученную информацию;
- распределять время на выполнение необходимых заданий;

Владеть:

- основными коммуникативными грамматическими структурами, наиболее употребительными в письменной и устной речи;

Общая трудоемкость дисциплины составляет 6 зачетных единиц, 96 (количество часов) контактной работы обучающихся с преподавателем, 93 (количество часов) самостоятельной работы обучающихся, 27 (количество часов) контроля. Часть самостоятельной работы включается в аудиторную работу в качестве частично контролируемой самостоятельной работы. Применение данного метода возможно при очном обучении.

Ниже приведено примерное распределение часов на задания с учетом рассмотренного выше наилучшего соотношения аудиторной работы к самостоятельно 1:3,5.

Таблица 2

Примерное распределение часов на задания

№ п/п	Задание	Длительно сть спринта	Основная работа			Контро ль
			Всего	аудиторная	СРС	
1 семестр						
1.	Конспектирование за преподавателем	2	5	1	3,5	0,5
2.	Конспектирование из источников литературы	2	9,5	2	7	0,5
3.	Дополнение конспекта	2	5	1	3,5	0,5

Примерное распределение часов на задания

№ п/п	Задание	Длительно сть спринта	Основная работа			Контро ль
			Всего	аудиторная	СРС	
1 семестр						
4.	Самопроверка, взаимопроверка, работа над ошибками	2	18,5	4	14	0,5
5.	Взаимопроверка проверочных работ	2	19	4	14	1
6.	Взаимообучение	3	19	4	14	1
	Итого в 1 семестре:	4 спринта (8 недель)	18	16	56	4
2 семестр						
6.	Создание проверочных заданий, взаимопроверка проверочных работ	4	10	3	10,5	0,5
7.	Проектная работа (составление плана, распределение ролей, подбор материала)	4	13	6	21	1
	Итого во 2 семестре:	3 спринта (11 недель)	42	9	31,5	1,5
	Итого в год:	7 спринтов (19 недель)	60	25	87,5	5,5

Далее рассмотрим содержание каждого задания подробнее.

Таблица 3

Содержание самостоятельной работы

№ п/п	Умения самостоятельной работы	Навыки самостоятельной работы
1	Конспектирование за преподавателем	Техники выделения главной информации, техники сокращения информации, техники перефразирования.
2	Конспектирование из источников литературы	Подбор литературы по теме, сопоставление прочитанной информации, вычленение сути прочитанного.

Содержание самостоятельной работы

№ п/п	Умения самостоятельной работы	Навыки самостоятельной работы
3	Дополнение конспекта	Подбор литературы по теме, выбор необходимого материала, сопоставление готового конспекта с прочитанной информацией, вычленение недостающей информации, вычленение сути необходимой прочитанной информации.
4	Самопроверка, взаимопроверка, работа над ошибками	Самопроверка выполненных домашних заданий, проверка домашних заданий других обучающихся, составление заданий по обнаруженным ошибкам и выполнение этих заданий в качестве самостоятельной работы.
5	Взаимопроверка проверочных работ	Проверка контрольных работ других обучающихся по критериям, объяснение ошибок других обучающимся.
6	Взаимообучение	Подбор литературы по теме, конспектирование материала, изучение нового материала самостоятельно, консультация с преподавателем по новому материалу, представление материала другим обучающимся, объяснение нового материала, подготовка заданий для проверки усвоения материала.
7	Создание проверочных заданий, взаимопроверка проверочных работ	Составление своих проверочных заданий на основе заданий, составленных преподавателем, составление своих собственных заданий по теме, проверка контрольных работ и разъяснение ошибок другим обучающимся.

Содержание самостоятельной работы

№ п/п	Умения самостоятельной работы	Навыки самостоятельной работы
8	Проектная работа (составление плана, распределение ролей, подбор материала)	Постановка цели и задач работы, составление плана работы, распределение ролей, подбор материала по теме, конспектирование, схематичное представление прочитанного, объяснение прочитанного другим обучающимся, выстраивание полученного материала в группе в логичную систему, выбор формы презентации конечного продукта, оформление полученного материала согласно выбранной формы, подготовка экспресс-заданий для проверки усвоения материала другими группами, презентация конечного продукта.

Для регулярного скрама могут применяться следующие вопросы:

1. Что я сделал с момента прошлой встречи для достижения цели?
2. Что я сделаю сегодня, чтобы способствовать достижению цели?
3. Вижу ли я препятствия к достижению цели?

Для самоконтроля во время ретроспективы могут использоваться следующие вопросы:

1. Достиг ли я поставленной цели?
2. Являлись ли другие обучающиеся препятствием для достижения цели?
3. Чему я научился у других обучающихся?
4. Получил ли я удовлетворение от самостоятельной работы?
5. Получил ли я удовлетворение от работы в группе?

Для самостоятельной работы, повышения интереса к изучению грамматики английского языка и помощи обучающимся в освоении скрам-принципов рекомендуется работать со следующими сайтами:

1. . http://www.youtube.com/watch?v=wqoLYg_FpVw
2. <http://www.youtube.com/watch?v=5pZTk3E82kQ>
3. http://www.youtube.com/watch?v=zwxyL3h0_W4
4. <http://www.youtube.com/watch?v=OQ61Is0npGQ>
5. <http://www.study.ru/test/>

6. <http://www.efl.ru/tests/grammar-int/>
7. http://iloveenglish.ru/category/grammaticheskie_testi
8. <http://www.correctenglish.ru/tests/grammar/>
9. <http://www.native-english.ru/exercises>
10. <http://english-grammar.biz/english/test>
11. <http://infoenglish.info/tests>
12. <http://engmaster.ru/test>
13. <https://www.youtube.com/watch?v=2Vt7Ik8Ublw>
14. <https://www.youtube.com/watch?v=WxiuE-1ujCM>

При организации самостоятельной работы студентов используется ноутбук или стационарный компьютер, оперативная система (Windows), браузер (Google Chrome, Opera, Internet Explorer), программное обеспечение Microsoft Office 2010. Необходим выход во всемирную сеть Internet.

Такая программа, основанная на гибком подходе с применением метода Скрам, будет способствовать развитию навыков и умений самостоятельной работы, что будет доказано на основании результатов, полученных после апробации программы.

3.2 Результаты апробации примерной программы

В течение осеннего семестра 2017/2018 учебного года было проведено наблюдение за самостоятельной работой студентов двух групп: экспериментальной и контрольной. Подробно результаты наблюдения представлены ниже в таблице. Наблюдаемыми показателями были следующие: 1 – подбор литературы для конспекта, 2 – конспектирование, 3 – дополнение конспекта, 4 – работа над ошибками, 5 – самопроверка и

взаимопроверка, 6 – взаимообучение, 7 – подготовка проверочных материалов. Критерием выполнения задания являлось отсутствие затруднений в выполнении задания, минимальная затрата времени на подготовку и выполнение задания.

Таблица 4

Первичные результаты наблюдения за использованием навыков и умений самостоятельной работы в экспериментальной группе

ФИО	1	2	3	4	5	6	7
студент 1		✓		✓	✓	✓	
студент 2				✓			
студент 3	✓	✓		✓	✓		
студент 4		✓		✓			
студент 5	✓	✓		✓	✓	✓	
студент 6	✓	✓	✓			✓	
студент 7		✓		✓			
студент 8							
студент 9		✓		✓	✓		

Таблица 5

Первичные результаты наблюдения за использованием навыков и умений самостоятельной работы в контрольной группе

ФИО	1	2	3	4	5	6	7
студент 1		✓	✓	✓	✓	✓	
студент 2				✓	✓		
студент 3		✓			✓		

Первичные результаты наблюдения за использованием навыков и умений самостоятельной работы в контрольной группе

студент 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
студент 5	✓	✓	✓	✓	✓		
студент 6	✓	✓	✓			✓	
студент 7			✓	✓	✓	✓	
студент 8		✓			✓		
студент 9		✓		✓	✓		
студент 10				✓	✓	✓	
студент 11		✓		✓	✓	✓	
студент 12		✓	✓		✓	✓	
студент 13	✓			✓	✓	✓	
студент 14	✓	✓	✓		✓	✓	
студент 15	✓	✓	✓		✓	✓	

Из результатов наблюдения видно, что некоторые виды самостоятельной работы остаются без внимания большинства студентов, например, подбор учебной литературы, дополнение конспектов из других источников или подготовка тестовых заданий по теме. Во время апробации программы внимание уделялось всем видам самостоятельной работе, однако количество заданий на определенный вид работы было индивидуальным.

Рассмотрим, какие изменения произошли после апробации представленной программы. Для этого по окончании апробации были снова проведены наблюдение и анкетирование студентов. Результаты оказались следующие.

Таблица 6

Конечные результаты наблюдения за использованием навыков и умений самостоятельной работы в экспериментальной группе

ФИО	1	2	3	4	5	6	7
студент 1		✓	✓	✓	✓	✓	✓
студент 2		✓		✓	✓		
студент 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
студент 4		✓		✓	✓	✓	✓
студент 5	✓	✓		✓	✓	✓	✓
студент 6	✓	✓	✓		✓	✓	✓
студент 7		✓	✓	✓	✓		
студент 8		✓	✓		✓		
студент 9		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Представим графически изменения результатов.

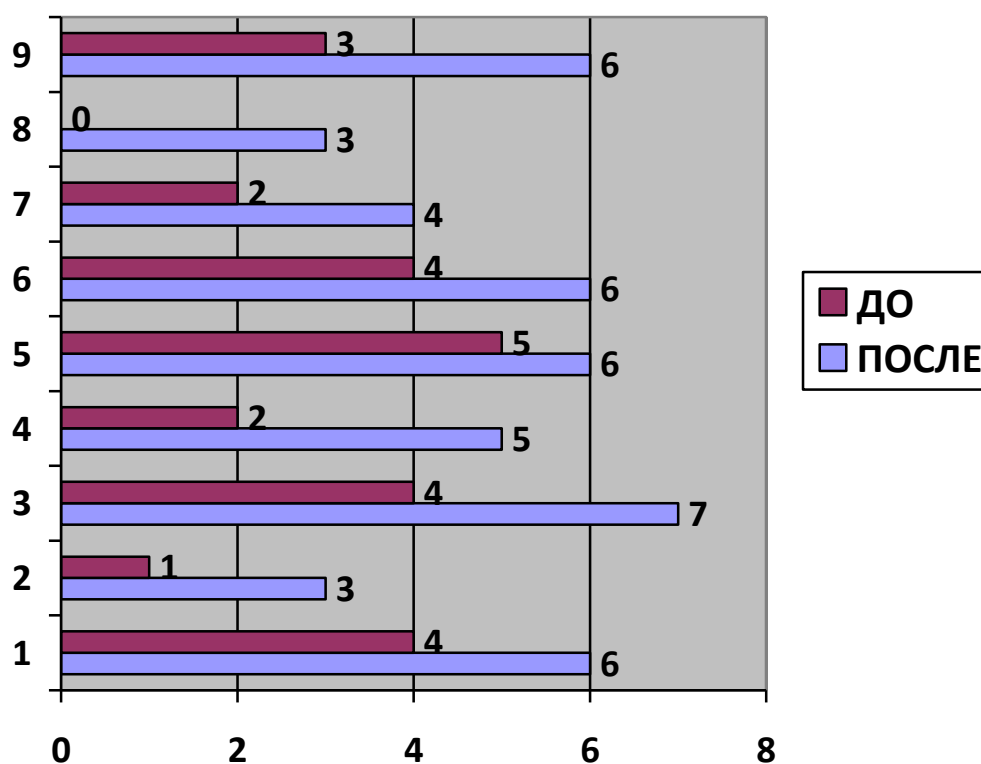


Рис. 1. График результатов наблюдения применения навыков и умений самостоятельной работы в экспериментальной группе

Из данного графика видно, что с внедрением гибкого подхода к организации работы студенты приобрели развили новые навыки и умения самостоятельной работы и активнее применяли их. Для полной картины изменений приведем данные по контрольной группе.

Таблица 7

Конечные результаты наблюдения за использованием навыков и умений самостоятельной работы в контрольной группе

ФИО	1	2	3	4	5	6	7
студент 1		✓	✓	✓	✓	✓	
студент 2			✓	✓	✓		
студент 3		✓	✓		✓		
студент 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
студент 5	✓	✓	✓	✓	✓		
студент 6	✓	✓	✓			✓	
студент 7			✓	✓	✓	✓	
студент 8		✓		✓	✓		
студент 9		✓		✓	✓		
студент 10				✓	✓	✓	
студент 11		✓		✓	✓	✓	
студент 12		✓	✓		✓	✓	
студент 13	✓		✓	✓	✓	✓	
студент 14	✓	✓	✓		✓	✓	
студент 15	✓	✓	✓		✓	✓	

Графически результаты представлены ниже.

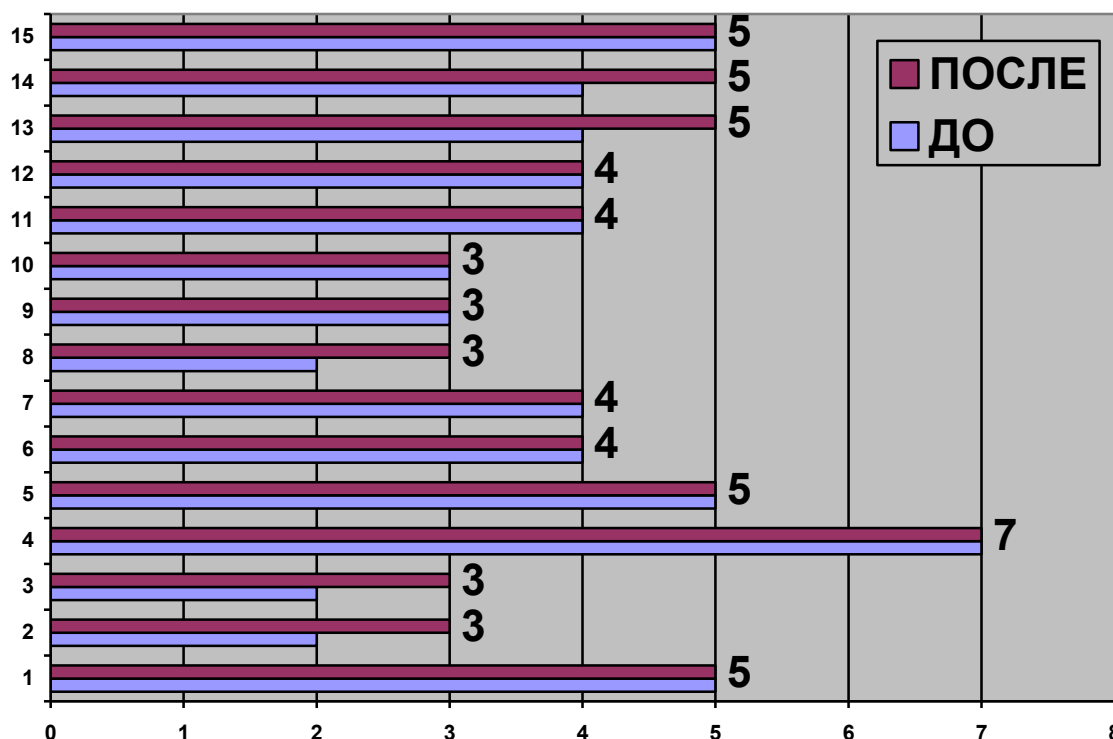


Рис. 2. График результатов наблюдения применения навыков и умений самостоятельной работы в экспериментальной группе

В контрольной группе у трети группы наблюдалось развитие новых навыков и умений самостоятельной работы. Сравнивая данные результаты с результатами в экспериментальной группе, сделаем вывод, что применение гибкого подхода к организации самостоятельной работы студентов способствует развитию у них новых навыков и умений самостоятельной работы.

Кроме того в начале нашего исследования было проведено анкетирование студентов. Им предлагалось ответить на вопрос, какие виды самостоятельной работы они выполняют при овладении грамматическими навыками во время обучения в университете. Для этого нужно было отметить для каждого вида самостоятельной работы нужную цифру, где 0 – «не выполняю», 1 – «выполнял один раз, не выполняю и не буду выполнять», 2 – «выполняю самостоятельно, когда требует преподаватель», 3 – «иногда выполняю самостоятельно по собственному желанию», 4 – «часто выполняю самостоятельно по собственному желанию».

Таблица 8

Анкета «Самостоятельная работа студентов при освоении дисциплины
«Иностранный язык»

Вид самостоятельной работы	0	1	2	3	4
Подбор дополнительной учебной литературы по теме					
Конспектирование за преподавателем на занятии					
Конспектирование материала из учебной литературы					
Дополнение конспекта, выполненного на занятии, дополнительным материалом из учебной литературы					
Работа над ошибками					
Самопроверка (своих выполненных письменных заданий)					
Взаимопроверка (помощь одноклассникам в проверке некоторых письменных работ)					
Составление таблиц и схем (по прочитанному теоретическому материалу)					
Составление плана устного ответа					
Взаимообучение (помощь одноклассникам в разъяснении и подготовке непонятного для них материала)					
Самостоятельная подготовка тестовых заданий для одноклассников					
Составление плана самоподготовки					
Постановка цели работы в рамках проектной деятельности					
Составление плана работы в рамках проектной деятельности					
Презентация работы в рамках проектной деятельности					

Данное анкетирование имело целью определить отношение студентов к выполнению различных видов самостоятельной работы. По результатам анкетирования было выяснено, что студенты выполняют некоторые из перечисленных видов работ, но чаще всего это делают по требованию

преподавателя и нерегулярно. Наглядно представим результаты ниже в графике.

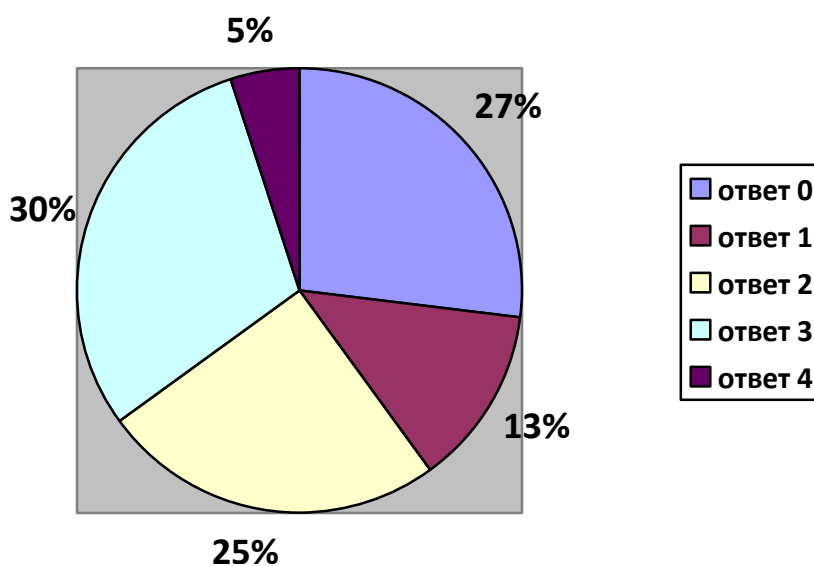


Рис. 3. Частотность ответов опрашиваемых

Также нам было необходимо понять, как данный подход к организации самостоятельной работы студентов отразится на их успеваемости по дисциплине «Иностранный язык», то есть какова динамика успеваемости при реализации этой программы и без нее. Результаты изначального результата представлены в колонке «Балл 1», конечного – «Балл 2». Процент изменения – это динамика изменения успеваемости студентов при сравнении ситуации до реализации программы и после.

Таблица 9

Контроль успеваемости в экспериментальной группе

Студент	Балл 1	Балл 2	Процент изменения
студент 1	4	4	0
студент 2	2	3	+20%
студент 3	4	5	+20%
студент 4	3	5	+40%
студент 5	4	5	+20%
студент 6	4	5	+20%

Контроль успеваемости в экспериментальной группе

Студент	Балл 1	Балл 2	Процент изменения
студент 7	4	3	-20%
студент 8	4	5	+20%
студент 9	4	5	+20%

В контрольной группе проводились такие же замеры успеваемости, однако в данной группе не проводились мероприятия по реализации программы.

Таблица 10

Контроль успеваемости в контрольной группе

Студент	Балл 1	Балл 2	Процент изменения
студент 1	2	4	+40%
студент 2	3	3	0
студент 3	4	4	0
студент 4	2	3	+20%
студент 5	3	5	+40%
студент 6	2	3	+20%
студент 7	3	4	+20%
студент 8	2	3	+20%
студент 9	2	3	+20%
студент 10	2	2	0
студент 11	4	5	+20%
студент 12	3	5	+20%
студент 13	2	2	0
студент 14	2	5	+40%
студент 15	4	4	0

В январе 2018 года была начата апробация программы. Во-первых, подготовлен список заданий в качестве бэклога: конспект по темам на основе различных источников, составление заданий по темам (здесь предлагались различные форматы заданий – найти и исправить ошибку, перевести с русского на английский, перевести с английского на русский, раскрыть скобки), проверка заданий, составление заданий на основе ошибок, подготовка схематичного изображения нового материала, объяснение нового материала другим обучающимся. Каждый студент выбрал себе определенные задания. При невозможности ежедневного скрама мы использовали онлайн-сервис канбан-доски на www.trello.com. Студенты писали там, какие задания они взяли (для того, чтобы не повторяться и избежать списывания) и указывали сроки начала и планируемого окончания работы. В случае возникновения затруднений таковые решались в индивидуальном порядке (непонимание задания, неукладывание в срок, непосильность задания). Был также определен спринт длительностью 4 недели. Студенты регулярно давали отчет о выполнении работы. В случае возникновения затруднений задание выстраивалось в соответствии с необходимостью развития определенных навыков конкретному студенту. По окончании скрама было выяснено, что занятость студентов самостоятельной работой составила 90% в экспериментальной группе. Студенты более осознанно распределяли время на самостоятельную работу, понимали цель конкретных заданий в общей работе по дисциплине. Для сравнения, в контрольной группе самостоятельная работа так и ограничивалась периодическим выполнением домашних заданий, которые выполнялись для получения балла для портфолио. Студенты в контрольной группе полагались исключительно на объяснение материала преподавателем, конспекты заключались в надиктовывании преподавателем материала и т. д. Такая работа сказалась на уровне подготовки студентов и по предмету, что отражено в таблице 4. До

внедрения данного метода результаты по дисциплине Иностранный язык были следующие:

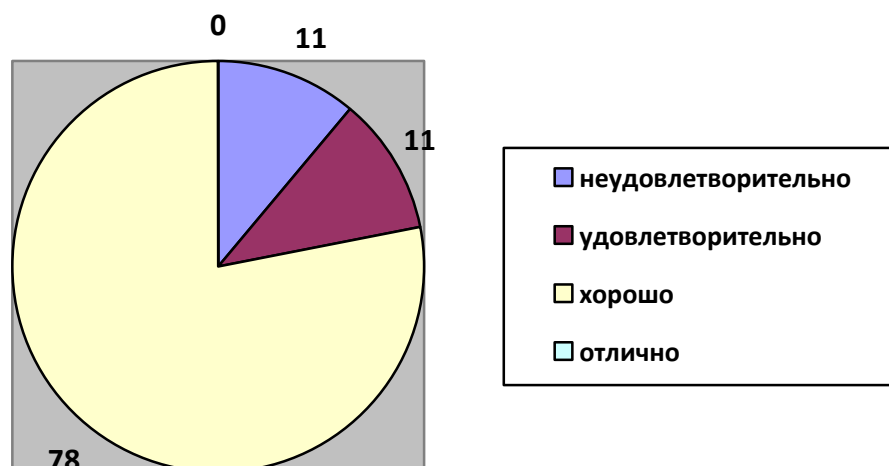


Рис. 4. Начальные результаты по дисциплине Иностранный язык в экспериментальной группе (в процентах)

По окончании курса были подсчитаны результаты успеваемости, которые представлены в таблицах 4 и 5. Наглядно их можно представить следующим образом:

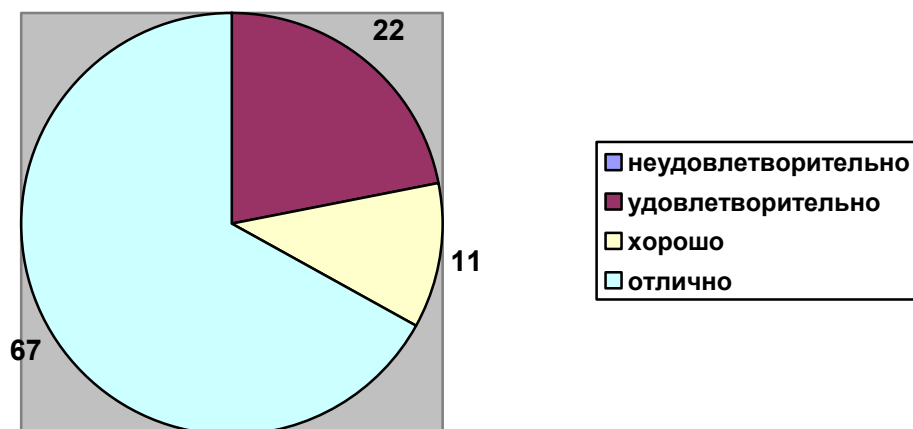


Рис. 5. Конечные результаты по дисциплине Иностранный язык в экспериментальной группе (в процентах)

Для сравнения приведем показатели контрольной группы за тот же период.

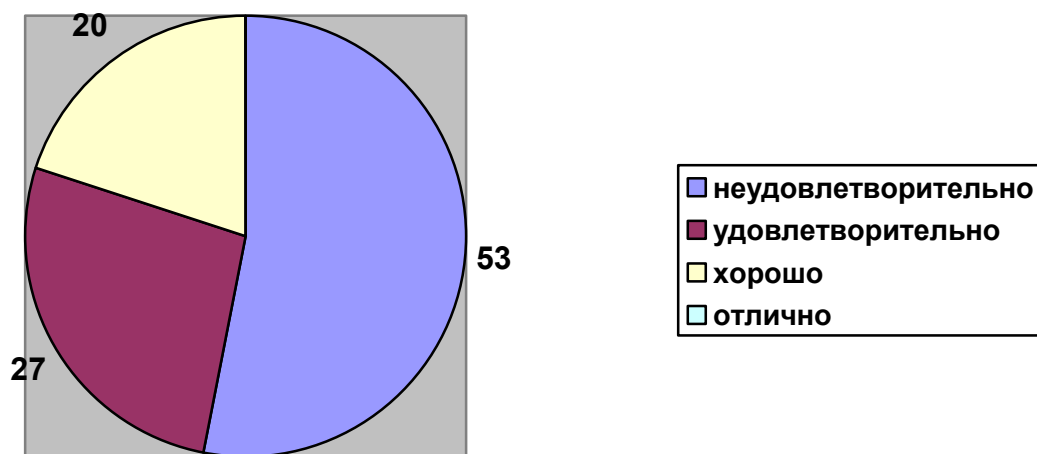


Рис. 6. Начальные результаты по дисциплине иностранный язык в контрольной группе (в процентах)

В данной группе мы не применяли гибкий подход к организации самостоятельной работы студентов при освоении дисциплины. Результаты по окончании дисциплины приведены ниже в диаграмме.

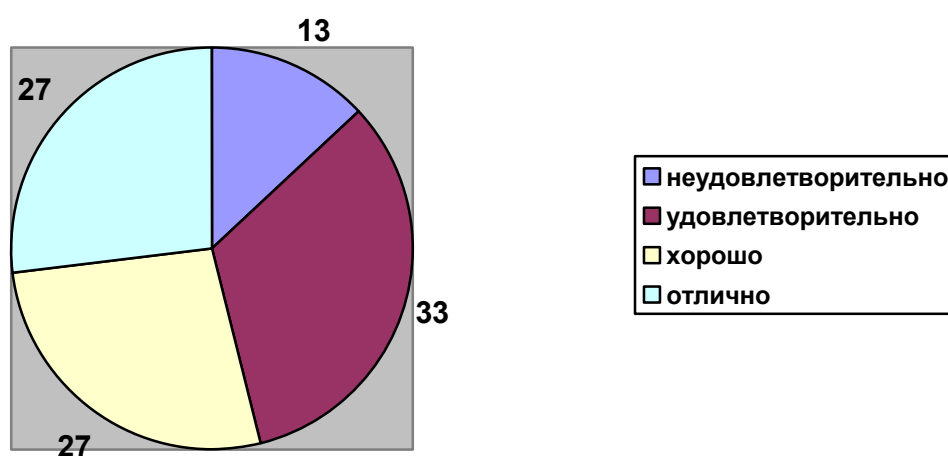


Рис. 7. Конечные результаты по дисциплине Иностранный язык в контрольной группе (в процентах)

Сравнивая эти четыре диаграммы, мы видим, что положительные изменения наблюдаются в обеих группах. Изначальный уровень подготовки экспериментальной группы выше, ввиду чего является затруднительным ответить на вопрос, насколько сильно влияет использование гибкого подхода

к самостоятельной работе студентов при освоении дисциплины Иностранный язык.

Заметим, что реализация этого метода требует больших дополнительных усилий от преподавателя как организатора на начальном этапе, что может стать препятствием к полноценной реализации гибкого подхода. Тем не менее, принимая во внимание полученные результаты, мы приходим к выводу, применение данной программы в рамках гибкого подхода к организации самостоятельной работы студентов языкового факультета оправдано.

Итак, в третьей главе мы составили собственную примерную программу развития навыков и умений самостоятельной работы, основанную на одном из гибких методов управления работой людей – скрам. Данный метод мы применили в дисциплине «Иностранный язык», преподаваемой на первом курсе. Распределение часов на отработку тех или иных навыков базировалось зарубежной установкой, что соотношение аудиторной работы и самостоятельной работы должно быть 1:3,5. Навыки и умения самостоятельной работы были отобраны по результатам наблюдения и опроса студентов об их самостоятельной работе.

Была апробирована часть программы, в результате чего было выяснено, что в экспериментальной группе студенты стали более качественно заниматься самостоятельно, лучше распределять время на самостоятельную работу. В экспериментальной группе все студенты развили некоторые навыки и умения самостоятельной работы, в то время как в контрольной группе только треть студентов показала положительные результаты по развитию навыков и умений самостоятельной работы.

Итак, апробация примерной программы развития навыков и умений самостоятельной работы студентов показала, что применение метода Скрам в рамках гибкого подхода способствует развитию навыков и умений самостоятельной работы студентов, что наглядно представлено в результатах

апробации программы. Из результатов видно, что при применении этой программы все студенты овладевают определенными навыками и умениями самостоятельной работы, в то время как игнорирование самостоятельной работы или ее организация без применения гибкого подхода уменьшают эффективность работы в три раза. Таким образом, мы считаем, что метод Скрам можно внедрить в работу и по другим дисциплинам в течение всего учебного года для повышения эффективности самостоятельной работы студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В начале нашей работы мы поставили цель разработать и апробировать программу формирования навыков и умений самостоятельной работы студентов языкового факультета с помощью гибкого подхода. Кроме того, мы поставили ряд задач, планомерно решая которые, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, рассмотрен возраст студентов 18-23 лет с точки зрения психолого-педагогических характеристик. Выяснено, что ведущим видом деятельности является учебно-профессиональная деятельность, к данному возрасту возрастает концентрация внимания и объем памяти, активно развивается абстрактно-логическое мышление и способность к обобщению. Кроме того, особенностью данного возраста является рефлексия и самоопределение, поиск смысла жизни. При этом это возраст активной пробы различных видов занятости, а значит, для студентов важна эффективная самоорганизация. Эта информация привела нас к мысли, что при организации учебного процесса по дисциплине важно научить студентов эффективно заниматься основной деятельностью – учебной, научить их работать самостоятельно, так как возраст студенчества – это возраст активного становления самостоятельности.

Во-вторых, мы определили, что такое самостоятельная работа, и какие умения и навыки самостоятельной работы необходимо развивать студентам языкового факультета. Эти навыки и умения легли в основу создания примерной программы.

В-третьих, были рассмотрены гибкие методы, используемые в сфере информационных технологий при разработке программного обеспечения для компьютеров, и их возможность адаптации под образовательный процесс. Мы пришли к выводу, что в организации самостоятельной работы студентов

могут быть использованы элементы метода Скрам, так как он более разработан на данный момент, удобен в применении и эффективен благодаря возможности получения постоянной обратной связи и корректировки работы в процессе самой работы. Были рассмотрены основные положения гибкого подхода и метода скрам и переложены на образовательную среду.

В-четвертых, разработана примерная программа развития навыков и умений самостоятельной работы для студентов 1 курса по дисциплине «Иностранный язык». Такая программа включила в себя основные навыки и умения, рассмотренные ранее, которые были распределены в течение учебного года в порядке от простых к сложным с учетом соотношения аудиторной и самостоятельной работы 1:3,5. Методом организации самостоятельной работы стал метод Скрам.

В-пятых, часть разработанной программы была апробирована в дисциплине «Иностранный язык» для студентов 1 курса. В апробации были задействованы две группы студентов – экспериментальная и контрольная. В экспериментальной группе был проведен один спринт в течение 4 недель, в ходе которого студенты выбрали себе задания, регулярно отчитывались о проделанной работе лично и посредством онлайн канбан-доски, консультировались с преподавателем в случае возникновения трудностей и корректировали с преподавателем свою индивидуальную траекторию работы над заданиями. В контрольной группе занятия проходили традиционно, студенты выполняли упражнения, которые задавались на дом, специальных заданий по дисциплине на развитие навыков и умений самостоятельной работы не давалось. Результаты апробации, описанные выше, показывают, что даже применение части данной программы привело к более осознанному выполнению самостоятельной работы студентов, более эффективному распределению времени на такую работу, большей заинтересованности студентов в предмете.

Цель разработать и апробировать программу формирования навыков и умений самостоятельной работы студентов языкового факультета с помощью гибкого подхода, поставленная нами в начале исследования, была достигнута благодаря внедрению в работу метода Скрам в рамках гибкого подхода. Это привело к увеличению эффективности развития навыков и умений самостоятельной работы студентов в экспериментальной группе в три раза в сравнении с контрольной группой, где гибкий подход к организации самостоятельной работы не был применен.

Следующим шагом мы можем рассматривать адаптацию этой программы для других дисциплин и внедрение ее в образовательный процесс по всем дисциплинам программ языковых факультетов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белоглазова С. И. Подготовка будущих лингвистов к самостоятельной учебной деятельности по овладению новыми профессиональными подъязыками : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Белоглазова Светлана Игоревна ; науч. рук. И. А. Гиниатуллин ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 176 с.
2. Бестужев-Лада И. В. Молодость и зрелость: размышления о некоторых социальных проблемах молодежи [Текст] / И. В. Бестужев-Лада. – М.: Изд-во полит. лит., 1984. – 207 с.
3. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам / Отв. ред. И. Л. Бим. – Кишинев : Штиинца, 1988. – 136 с.
4. Васляева М. Ю. Модель организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка с использованием Интернет ресурсов [Текст] / М. Ю. Васляева // Молодой ученый. – 2014. – №13. – С. 244-250.
5. Вишневская Л. П., Вишневская Г. В. Самообразование как психолого-педагогическая проблема // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2009. - № 12 (16). – С. 156 - 158.
6. Волженина Н. В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения [Текст] : учебное пособие / Н. В. Волженина. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2008. – 59 с.
7. Воротилкина И. М. Самостоятельность студентов в учебном процессе [Текст] / И. М. Воротилкина // Высшее образование в России. – (Из жизни вуза). – 2012. - №3. – С. 92 – 97.
8. Выготский Л. С. Детская психология // Собр. соч. в 6 т. – М., 1984. Т. 4.

9. Гаджиева У. Б. Социально-психологические особенности студенческого возраста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. Часть II. (06 февраля 2013 г.). – Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. – 168 с.
10. Галагузова Ю. Н. Азбука студента. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 80 с.
11. Гамезо М. В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 272 с.
12. Гараханова Н. Как перейти на Agile на примерах русских художников // Нетология: университет интернет-профессий. – 2017. – 21 июля [Электронный ресурс]. URL: <https://netology.ru/blog/agile-artists> (дата обращения: 05.02.2018).
13. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете : Учеб. пособие к спецкурсу / Свердлов. гос. пед. ун-т. – Свердловск: [б. и.], 1990. – 95 с.
14. Груздев А. Что такое kanban + 9 сервисов канбан досок // Gruzdev. – 2017. – 7 октября [Электронный ресурс]. URL: <https://gruzdevv.ru/servisy-kanban-dosok/> (дата обращения: 22.06.2018).
15. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. Е. Ключко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
16. Днепров С. А. Генезис научного педагогического сознания [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. А. Днепров ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – 44 с.
17. Евграшин Т. Scrum на простом языке // The Improved Methods. Обучение Agile методам, Agile трансформации компаний, консультации. – 2009. – 1 июня [Электронный ресурс]. URL:

- <https://tim.com.ua/2009/06/scrum-na-prostom-yazyke/> (дата обращения: 5.06.2018).
18. Ермолаева М. В. Основы возрастной психологии и акмеологии: Учебное пособие. – М.: Ось-89, 2003. – 416 с.
 19. Залецкий А. В. Дидактические условия самообразования интеллектуально развитых старшеклассников : Автореф. дис. ... канд. филол. наук : 13.00.01 / Залецкий Алексей Викторович ; науч. рук. Г. Г. Корзникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.
 20. Захарова Е. В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий (на примере иностранного языка) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Захарова ; Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова. – Якутск, 2008. – 22 с.
 21. Зацепина О. В. Технология организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения // Научные исследования в образовании. – 2007 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-buduschih-pedagogov-professionalnogo-obucheniya> (дата обращения: 05.02.2018).
 22. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] : кн. для учителя / И. А. Зимняя. – Изд. второе. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
 23. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2005. – 384 с.
 24. Капаева А. Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. - №3. – С. 12- 17.

25. Книберг Х. Scrum и XP: заметки с передовой. Как мы делаем Scrum. – 2007 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: http://scrum.org.ua/wp-content/uploads/2008/12/scrum_xp-from-the-trenches-rus-final.pdf (дата обращения: 05.02.2018).
26. Комарова З. И. Азбука самостоятельной работы студента-лингвиста : Учеб. Пособие / З. И. Комарова; Урал. гос. пед. ун-т. Ин-т иностр. яз.- Екатеринбург : Б. и., 2003. – 95 с.
27. Конышева А. В. Учет психологических особенностей студентов при управлении самостоятельной работой по иностранному языку [Текст] / А. В. Конышева // психология обучения. – 2008. – № 2. – С. 101-109.
28. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 940 с.
29. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
30. Кшеминский Г. Кайдзен // 4BRAIN. – 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://4brain.ru/blog/кайдзен> (дата обращения: 09.10.2018).
31. Левитов Н. Д. Вопросы психологии характера. – М. : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1952. – 383 с.
32. Левяков О. Lean система (Бережливое производство). – 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.src-master.ru/article25952.html> (дата обращения: 09.10.2018).
33. Леонтьева Т. И., Котенко С. Н. Особенности обучения иностранному языку поколения Z: традиции и новаторство [Текст] / Т. И. Леонтьева, С. Н. Котенко // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2017. - № 1 (36). – С. 152-158.
34. Леонтьева Т. И., Котенко С. Н. Развитие креативности и творчества студентов неязыкового вуза на занятиях по домашнему чтению на английском языке [Текст] / Т. И. Леонтьева, С. Н. Котенко //

- Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. - № 9 (27).
– Ч. 2. – С. 96-100.
35. Марцинковская Т. Д. Психология развития [Текст] : учеб. для студентов вузов по спец. психологии / Т. Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т. Д. Марцинковской. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 528 с.
36. Немов Р. С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
37. Ногалес К. SCRUM – эффективный метод управления проектами. – 2017. [Электронный ресурс]. URL:www.4brain.ru/blog/scrum (дата обращения: 09.10.2018).
38. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
39. Орлов В. И. Активность и самостоятельность учащихся [Текст] / В. И. Орлов // Педагогика. – 1998. - № 3. – С. 44 - 48.
40. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия» / С. И. Самыгин, М. В. Буланова-Топоркова, Л. Д. Столяренко [и др.] / под ред. С. И. Самыгина. – Ростов н/Д: «Феникс», 1998. – 544 с.
41. Реутова Е. А. О необходимости совершенствования методических и организационных подходов в обеспечении самостоятельной работы студентов [Текст] / Е. А. Реутова // Педагогика и психология высшей школы : сб. науч.-метод. работ, посвящ. 75-летию НГАУ / ред. С. Г. Куликова, О. И. Лаптева, Т. В. Сидорина. – Новосибирск, 2011. – С. 33-39.
42. Реутова Е. А. Современные подходы к организации самостоятельной работы студентов в вузе [Текст] / Е. А. Реутова // Педагогика и

- психология высшей школы : сб. науч.-метод. работ, посвящ. 75-летию НГАУ / ред. С. Г. Куликова, О. И. Лаптева, Т. В. Сидорина. – Новосибирск, 2011. – С. 31-33.
43. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
44. Сапогова Е. Е. Психология развития человека : Учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология». – М. : Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
45. Сафина А. Ф. Организация самостоятельной работы студентов на основе принципов стандартизации [Текст] / А. Ф. Сафина // Стандарты и мониторинг в образовании. – (Высшая школа). – 2012. – № 1. – С. 34-37.
46. Семенова В. Г. Самостоятельная работа студентов как важнейшая форма организации учебного процесса в рамках компетентностной модели образования // Организация самостоятельной работы студентов: материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции. – Саратов: Новый проект, 2013. – С. 10-15.
47. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : Учеб. пособие для вузов. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
48. Телепова Т. П. Развитие мотивационно-ценностного компонента готовности к алгоритмизации самостоятельной работы [Текст] / Т. П. Телепова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 52. – С. 138 – 143.
49. Третьякова Е. М. Организация самостоятельной работы студентов как формы учебного процесса в вузе // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2015. - № 4 (23). – С. 200-204.

50. Уэстон Э. Аргументация: десять уроков для начинающих авторов [Текст] / Энтони Уэстон; пер. с англ. А. Станиславского. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 96 с.
51. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата). – 3 июня 2013 г. – 24 с. [Электронный ресурс]. URL: www.shgpi.edu.ru (дата обращения 06.02.2018).
52. Шаповаленко И. В. Возрастная психология : (Психология развития и возрастная психология : Учеб. для студентов вузов по направления и спец. психологии / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2004. – 349 с.
53. Швабер К., Сазерленд Дж. Скрам Гайд. Исчерпывающее руководство по скраму: правила игры. URL: <http://www.scrumguides.org/docs/scrumguide/v1/scrum-guide-rus.pdf> (дата обращения: 06.02.2018).
54. Шубин Э. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Э. П. Шубин. – М. : Учпедгиз, 1963. – 191 с.
55. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
56. Энциклопедия производственного менеджера [Электронный ресурс]. URL: www.up-pro.ru/encyclopedia (дата обращения 09.10.2018).
57. Beck K. Manifesto for Agile Software Development. – 2001. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.agilemanifesto.org/> (дата обращения: 09.01.2018).
58. McDonald K. What is Agile Software Development? – 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.agilealliance.org/agile101/> (дата обращения: 10.09.2018).